

صحيفة التربية

السنة السابعة عشرة   نوفمبر ١٩٦٤   العدد الأول

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية بالقاهرة

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

السادة القراء .

السادة الزملاء :

- على بركة الله ، نقدم اليكم العـدد الاول من « صحيفة التربية » فى عامها السابع عشر وقد حرصنا على أن تكون صورة حية من النشاط الايجابى الهادف كما تعودتم منا فى السنوات الماضية ..

- ومما نفخر به أن صحيفتكم تلقى المزيد من التقدير فى العالم العربى .. ولقد تفضل السادة رؤساء وملوك الدول العربية فأثنوا ثناء طيبـا على الصحيفة لجهودها المتواصلة ولحرصها الدائم على نشر البحوث القيمة ، ايمانا من العاملين بها على أن التربية فى المحيط العربى انما هى الوسيلة الصحيحة لتطوير الشعب العربى وتمكينه من تحقيق اهدافه .. نحو حياة يسودها الاخاء والمحبة وتربطها العقيـدة والهدف ..

- ولا مراء فى ان مستقبل الامة العربية امانة مقدسة فى اعناق رجال التربية ، اذ هم المسئولون عن تنشئة شباب وشابات الجيل العربى العربى الصاعد ، وتكييف مستقبله بما يتلاءم وطموح امتنا العربية فى تحقيق آمالها وأهدافها العاجلة والآجلة .

- والصحيفة ــ فى وثبتها الحالية ــ فى حاجـة ماسة الى المزيد من جهودكم وتوصياتكم ونفحات أقـلامكم ، حتى يتسنى لنا تحقيق الاهداف التى عاهدنا الله والامة العربية عليها فى مرحلة الانطـلاق العظيم التى بدأها المجتمع العربى فى عزم قوى وايمان راسخ : لنسير على الدرب الذى رسمه لنا معلم العروبة السيد الرئيس جمـال عبد الناصر .

والله ولى التوفيق

نوفمبر ١٩٦٤ .

رئيس الرابطة

عزيز محمد حبيب

التعليم الفنى ومرحلة الانطلاق الثورى

للأستاذ محمد على حافظ

نائب وزير التربية والتعليم

التطور الثورى وأهدافه العامة :

بدأت قوى الشعب الثائر مع فجر اليوم الثالث والعشرين من شهر يوليو عام ١٩٥٢ زحفها المقدس ، محطمة جحافل الشر والظلام ، حيث فرضت ارادة التغيير بالمبادىء الستة المشهورة التى صاغتها من مطالب النضال الشعبى واحتياجاته .

واصبحت هذه الثورة تمثل نقطة التحول الحاسم فى تاريخ شعبنا المجيد بل فى تاريخ الأمة العربية جمعاء . واصبح طريقنا الطبيعى للتقدم هو الاسلوب الاشتراكى القائم على الكفاية والعدل . واصبح سبيلنا الوحيد لتحقيق هذا المنهج هو التخطيط الشامل لدفع عجلة الانتاج ضمانا لرفع مستوى المعيشة وتحقيق عدالة توزيع الدخل على أوسع نطاق .

وتمثل عملية التحول الاشتراكى التي تمت فى الجمهورية العربية المتحدة تجربة فريدة من التجارب العالمية ، تميزت بالتجرد من الصراع الدموى اذ تمت عملية التحول هذه خلال اثنى عشر عاما فى جو من التسامح ، كما تميزت أيضا بالتأكيد الكامل للشخصية العربية بطبيعتها وخصائصها الأصلية وبتمسكها المطلق بالايمان بالله ورسالاته السماوية .

وحينما صدر ميثاق العمل الوطنى فى الحادى والعشرين من شهر مايو عام ١٩٦٢ وضح الكثير من القيم والاتجاهات كما وضع مجموعة من الأهداف والمبادىء ، كان من أهمها :

* ما يتعلق بوسائل تطوير المجتمع تطويرا اجتماعيا واقتصاديا سريعا على اسس من الاشتراكية العربية الصحيحة .

* ما يحدد الاشتراكية بانها الكفاية والعدل اى الكفاية فى الانتاج والعدل فى توزيع الخدمات .

* ما يتصل بالديمقراطية السليمة وركائزها الثلاث وهى الاعتراف بالقيمة الذاتية للفرد ، وحرية التعبير والنقد والمناقشة ، والمساواة وتكافؤ الفرص .

* ما يدعم التعاون ويؤكد القيادة الجماعية .
* ما يؤكد اهمية العلم من حيث كونه السلاح الحقيقى للارادة الثورية .

* ما يوضح الغـاية من التعليم وضرورة اعادة دراسـة مناهجـه ليحقق الغاية منه .

* ما يؤكد ضرورة الحـاجة الى التعليم الفـنى ودوره فى هـذا التطور اذ يقول :

« ان الانسان العربى سوف يقرر بنفسه مصير امته على الحقول الخصبة وفى المصانع الضخمـة ومن فوق السدود العـالية وبالطاقات الهائلة المتفجرة بالقوى المحركة » .

وفى ضوء هذا كله تتضح رؤية الدور الذى يمكن أن يقوم به التعليم الفنى فى التطور الثورى • ويتلخص هذا الدور فيما يلى :

أولا ــ خلق جيل جديد من الشباب القوى الذى يقدر العمل ويمجده ويمارسه من اجل حياة أفضل ، ويؤمن بأن العمـل حق وأن العمل شرف وأن العمل واجب .

ثانيا ــ اعداد القوى العاملة لمشروعات التنمية لزيادة الانتـاج ورفع مستوى المعيشة لجميع أفراد الشعب .

وقد اخذ الشعب على نفسه أمام قائده العظيم عهـدا بالاستمساك بكل ما جاء فى الميثاق ، وبان يبذل كل ما أودعه الله فيه من طاقة ليضع هذه الاهداف موضع التنفيذ . كما اخـذت وزارة التربية والتعليم على نفسها ــ وشانها فى ذلك شأن جميع اجهـزة الدولة ــ أن تطور التعليم الفـنى الذى تشرف عليه حتى يتمشى واتجاهات الدولة وروح الميثـاق ومبادئه .

دور وزارة التربيـة والتعليم فى تطـوير التعليم الفـنى فى فترة التحـول الاشتراكى :

كان التعليم قبل الثورة يعمل على تخريج موظف الادارة الذى يراد له ان يعمل فى خدمة اهداف التخلف . وكان يولى اهتمامه بالدراسات النظرية ويهمل الدراسات العملية والتطبيقية . وكان العلم سلعة تباع وتشترى لا يحصل عليها الا القادر على دفع ثمنها . وكان القادرون على دفع الثمن قلة يسيرة .

اما بعد الثورة ، فقد حققت فترة التحول الاشتراكى فى ميدان التعليم تطورا ثوريا وضع الأسس الجوهرية للقضاء على العيوب السابقة . وكان من أهم التطورات الثورية التى تمت فى تلك المرحلة تصحيح الاختلال الذى كان قائما بين الدراسات النظرية والدراسات التطبيقيـة والعملية حتى يمكن أن تتخرج الاعـداد الوافرة ممن نحن فى حاجة اليهم وفقـا لخطة التنمية وتوجيهات الميثاق . وأصبح الهدف الرئيسى للتعليم الفـنى هو

اعداد جيل من الشباب المثقف القوى الذى يؤمن بالله وبوطنه العربى ، وصقله مهنيا لاكسابه المهارات الفنيــة والعملية التى تؤهله للعمل بكفاية واخلاص فى مجتمعنا الاشتراكى .

ويقتضى ذلك ضرورة تطوير قــوانين التعليم الفــنى بما يتمشى مع الفلسفة الجديدة :

بزيادة الاهتمام بالتدريبات العملية على اختلاف انواعها بحيث يكون لها القسط الأوفر فى خطة الدراسة .

وبزيادة الاهتمام بالثقافة العامة لطلاب المدارس الفنية كى يتخرجوا ولديهم ما يمكنهم من دفع عجلة الانتاج .

وكذلك بتعــديل الخطط والمناهج وتوفير المــرونة فيها بحيث يمكن تطويعها لتطورات الظروف المتغيرة ، وضرورات التجريب ، ومطالب خطة التنمية من تخصصات جديدة لم تكن موجودة من قبل .

كما يقتضى الأمر كذلك ضرورة العناية بالامكانيات والتجهيزات .

وضمانا لتحقيق ذلك على خير وجه عمدت الوزارة الى تشكيل لجان ومجالس منوعة تضــم أســاتذة الجامعات والاخصــائيين فى المؤسسات والميدانيين والمعنيين فى الوزارات والمحافظات والمدارس للاسهام فى تعديل الخطط والمناهج .

كما عمــدت كذلك الى تشجيع الترجمة والتأليف فى الميــادين الفنية وتنظيم المسابقات العــامة لتوفير الكتاب المدرسى الذى يبحث فيه فى كل حرفة ، حتى يكون فى يد الطالب وفى مكتبة المدرسة .

وقد قامت الوزارة كذلك بتطوير اعــداد المعلم وتدريبه وصقــله مع العناية باعداد المعلم المتخصص وتدريبه خلال القيام بعمله فى المؤسسات العربية وفى الخارج .

واهتمت الوزارة كذلك بالتدريب العملى للطلاب بحيث يأخذ النصيب الأوفى من خطة الدراسة مع الاتجاه نحو أرجاء عمليات التدريب على حرفة أو مهنة معينة بالذات الى ما بعد الانتهاء من الدراسة بالمرحلة الاعدادية ، وذلك نظرا الى ما أثبتته الدراسات من تأخر وضوح القدرات والمواهب فى الطلاب الى سن الخامسة عشرة ، والى أن المرحلة الاعــدادية مرحــلة اعداد ولا يمكن أن تكون مرحلة تخصص .

وقد رأت الوزارة أن تدعم خطط المدارس عامــة أيضا بدراسات فى بعض الحرف وبالعمــل اليدوى الى جانب التعليم الثقــافى والعمــلى مع التوسع فى تطبيق هذا النظام فى جميع مراحل التعليم .

ونظرا الى اهمية التوافق بين برامج انشاء المدارس الفنية وبرامج التنمية الاقتصادية والاحتياجات الصناعية فى كل بيئة ، تراعى الوزارة توزيع المدارس الفنية وتطوير الشعب والتخصصات بها بحيث تتمشى مع احتياجات البيئة ومستلزمات المشروعات الاقتصادية فى كل محافظة ، مع تشجيع فتح الفصول فى المصانع ضمانا لتشغيل الخريجين فى تلك المصانع .

وقد روعى تطوير بعض الدراسات بمدارس التعليم الفنى للبنات بحيث تصبح اكثر ملائمة لطبيعة الفتاة مثل شعب الالكترونات والتطريز والتدبير المنزلى ... الخ .

كما بحث موضوع انشاء دراسات ثانوية لبعض الشعب والتخصصات التى كانت تنتهى دراستها بمجرد الانتهاء من الدراسة الاعدادية الفنية مع انها تمثل جانبا من تراثنا العربى القديم وتحتاج الى مستوى أعلى من الخريجات من الناحيتين الثقافية والفنية . ومن هذه الدراسات دراسة (الصناعات السياحية) « خان الخليلى » .

ومن أهم ما تعمل له الوزارة الآن التخطيط لعملية تتبع الخريجين بقصد توفير العمالة وسد حاجات البيئات المختلفة من الفنيين ذوى التخصصات المختلفة .

مرحلة الانطلاق الثورى :

أما وقد تمت مرحلة التحول الاشتراكى بذلك النجاح الرائع ، وبدات مرحلة الانطلاق الثورى العظيم ، مرتكزة على منابت القوة لمجتمع الكفاية والعدل ، بكل جموعه العاملة ، ذلك المجتمع الذى اخذ يتأهب اليوم للانطلاقة الكبرى ، بكامل قوته ، وعنفوان سلطانه ، يشد أزره انه أصبح يملك وضوح الرؤية ، وتحديد الخطى على أساس من الحساب العلمى الدقيق ، والتخطيط المفصل الشامل لعمليات التنمية ومضاعفة الدخل ودفع عجلة الانتاج ضمانا لرفع مستوى معيشته ، وتحقيقا لرفاهيته ، ويقوى من عزيمته ما وفق اليه من تحقيق ما يصبو اليه من حرية اجتماعية وحياة ديمقراطية سليمة ...

فان هذه الانطلاقة الثورية ، قد وضعت نصب عينيها ، على حد قول السيد رئيس الجمهورية ، اهدافا ثلاثة :

أولا — هدف التنمية المتواصلة بمضاعفة الدخل مرة تليها مضاعفة ثانية له وثالثة وهكذا .

ثانيا — هدف الديمقراطية وتوسيع اطارها وتعميق مضمونها باستمرار باستكمال بناء التنظيم السياسى للاتحاد الاشتراكى وجعله ينبض بحياة فعالة خالقة تسرى الى كل قرية وكل مصنع وكل بيت .

ثالثا ـ هدف تحقيق الوحـدة العربية الشاملة علما بأن النجـاح فى هدف التنمية وهدف الديمقراطية داخل وطننا الذى يعتبر بحق طليعة للأمة العربية سوف يقرب يوم الوحدة ويحدد شكلها النهائى .

وحين تحقق الأمـة العربية ذاتها بالوحـدة فسوف تكون فى الوضع الذى يسمح لها بتحطيم كل عدو لها وسوف تكون فى الوضع الذى يسمح لها بآداء دورها العالمى ورسالتها فى خدمة التقدم والسلام .

فاذا أمعنا فى هذه الاهـداف الثلاثة التى حـددها السـيد الرئيس للانطلاق الثورى تبين لنا انها تعتمد بصورة واحدة على الهدف الأول وهو التنمية المتواصلة وهذه التنمية بدورها تتطلب المزيد من الحاجة الى العمل والانتاج ، وهذا أيضا يتطلب المزيد من العمـال الفنيين ، وهو ما يوجب مزيدا من العناية بالتعليم الفني لرفع مستوى الكفاية ، كما يوجب التوسع فى برامج التدريب السريع وانشاء مراكز متزايدة للعمـال المهنيين ، كما يوجب التوسع فى مراكز التدريب الملحقة بالمصانع خاصة .

كما وأن التخطيط السليم يتطلب انشاء جهاز لتنسيق حاجة المصانع المتماثلة من كل مهنة . ولعل اللجنـة الوزارية للقوى العاملة تسد هذه الحاجة فى القريب العاجل باذن الله .

والله ولى التوفيق .

* * *

اتجاهات حديثة فى تدريس الرياضيات

للاستاذ رمضان الشريف

كبير مفتشى الرياضيات

كان الاتجاه فى التعليم فى الماضى منصرفا الى تحصـــيل المعلومات وتكديسها فى أذهان التلاميذ وكانت عناية المدرسين تتجه الى الاهتمام بحل مسائل الرياضيات المجردة . ولذا كان الطالب متعزلا عن الحياة المحيطة به وغير قادر على مواجهة المشكلات التى تصادفه .

ولما كان هدف التعليم فى العصر الحديث هو الاسهام فى تكوين المواطن الصالح للحياة الثورية الحديثة لذا كان من الضرورى ان تتغير أساليب تدريس مادة الرياضيات بما يحقق تعويد الطالب كيف يتعلم وكيف يفكر وكيف يتفاعل مع بيئته ويكيف نفسه مع هذه البيئة ويعد نفسه لمعترك الحياة .

ولتحقيق ذلك روعيت النقاط الاتية فى تدريس مادة الرياضيات :

١ ـ الاهتمام بالناحية الوظيفية : فلم تعد الرياضيات الان مجـرد كسب معلومات ومهارات خاصة بل أصبح لها وظيفة واضحة بان تلمس احتياجات الفرد ومعاملاته وما يلزم ان يكون عليه الفرد المثقف من وعى وادراك للحياة الاجتماعية والاقتصادية . فأصبحت التطبيقات وسـيلة لتعرف الطالب على مصادر الثروة ومجالات العمل ودراسة مقارنة لتغيير الدخل القومى للافراد . ولذا يعنى المدرس بتوجيه تلاميـــذه لاستقاء المعلومات من مصادرها وتجميع هذه المعلومات والتعبير عن نتائجها برسوم بيانية ثم تحليل هذه النتائج وردها لمسبباتها .

فدراسة الجمعيات التعاونية والضرائب والاسهم والسـندات تعطى للمدرس فرصة لتربية وعى اشتراكى ديمقراطى تعاونى وتيسر للطالب التفاعل مع بيئته .

وفى دراسة الاحصاء مجال واسع للدراسة المقارنة لاجور العمـال وما أسفرت عنه التشريعات العمالية من امتيازات ومقارنة هذه الاجور باجور الموظفين مما يدعو الى تقدير العمل اليدوى والاقبال عليه واذابة الفوارق بين الطبقات .

وفى موضوع معامل الارتباط يمكن تربية وعى صحى واجتماعى لدى الطلاب وذلك بايجاد معامل الارتباط بين التدخين وسوء صحة المدخنين وايضا ايجاد معامل الارتباط بين المستوى الثقافى والاجتماعى للاسرة وكثرة النسل .

٢ ــ اصبحت التطبيقات والمسائل الرياضية تتضمن القواعدالاساسية والافكار العامة بطريقة تثير الطالب الى أقصى ما يمكن من الفهم والاستبصار وبحيث يكون اقباله على الدراسة هو اشباع لما يعتمل فى نفسه من حاجته للتزود والنمو فى المادة . ولذا يراعى فى التطبيقـــات التسلسل الرياضى المنطقى بحيث تكون كل خطوة مقدمة للتى تليها من خطوات مع البعد عن التعقيد المجرد الذى كان من سمات تدريس الرياضيات فيما سبق .

٣ ــ يهتم المدرسون بانطلاق الطالب فى الدراسة والتحصيل باعطائه الفرصة للدراسة الذاتية التى تدفعـــه حتما الى الكشف والاستزادة والاحاطة الكاملة بما يدور حوله بان يجمع بنفسه مثلا معلومات عن مقدار الطاقة الكهربائية التى يمكن الحصول عليها من الســد العالى ، وزيادة الدخل القومى بعد تأميم القناة ، وانخفاض نسبة المصدرين بازدياد الوعى الشعبى وغيرها .

٤ ــ اصبحت الرياضيات وسيلة لتربية الحساسية الرياضيةوالقدرة على التقدير السليم .. فدراسة الخطأ والتقريب تمكن الطالب من تقدير مسطح الفصل والميزانية العامة والهندسة الفراغية تقوى عنـــده ملكة التصوير والخيال والميكانيكا تعطيه القدرة على معرفة سرعة الســـيارة وقدرة محرك النفاثة وقوة اندفاع المادة والتفاضل نواة لمسارات الكواكب وحساب المثلثات أساس للعمليات الحربية وهكذا وكلها امور تثير فضول الطالب العلمى وطموحه .

٥ ــ اصبح النشاط الرياضى المصاحب للمادة جزءا هاما من دراسة الطالب فهو يطالب بعمل المجسمات والنمـــاذج والوسائل الموضحة لما يستعصى فهمه او تصـــوره من نظريات كما يطالب بجمـــع البيانات والاحصائيات من واقع مدرسته وبيئته والمصانع المتاخمة لمعهده كل هذا تحت اشرافه ومع توجيه مدرسه وليس هناك شك فى ان هذه الخبرات التى يكتسبها الطالب عن طريق النشاط الرياضى ــ فضلا عن كونها أعمق اثرا من الدراسة النظرية ــ وسيلة فعالة لتنمية روح التعاون بين التلاميذ فهذا يجمع البيانات وهذا يأتى بالخامات وثالث يبنى الوسيلة وكلهم يعملون فى سرور عملية البناء .

٦ ــ البحث التجريبى : لم يعد البحث التجريبى قاصرا على اجراء عدد معين من تجارب الميكانيكا بل بدأ المدرس يجرى تجاربه العملية باعطاء الطلاب أسئلة فاحصة تقيس المهارات وتقيس قوة الذاكرة وتقيس ذكاء الطلبة ، واخذ بنشر بحوثه ويدعو زملاءه الى مدارستها ونقدها ويحاول ــ على ضوء النتائج التى وصل اليها ــ التعديل فى طريقة تدريسه بحيث تتمشى وقدرات تلاميذه مراعيا الفروق الفردية للطلبة . واصبح منطقيا الا يكبح سرعة المتفوقين منهم ويطالب الاقل موهبة فى الاسراع فى الفهم بل كان لزاما عليه امام نتائج بحوثه ان يعطى المادة بقدر يتفق واستعداد كل طالب مناديا الجميع بالامانة الفكرية والصبر والمثابرة والتعقل والعمــل الجدى والتدليل السليم فاذا ما انحرف أحدهم عمل على رده عن خطئه

عن طريق المناقشة واقامة الدليل قارعا الحجة بالحجة وقد كان بالأمس يقرع بالعصا .

٧ ـ وفى المراحل الاولى وفى الفصول المبتدئة تدرس الرياضيات على صورة رياضيات عامة بحيث لا يظهر الفوارق بين فروع المادة بل تكون الرياضيات وحدة متصلة مأخوذة من واقع الحياة ما أمكن حتى يدرك التلميذ الصغير معنى ما يدرس .. فالرسوم البيانية طريقة مباشرة لقراءة العلاقة بين متغيرين كالعلاقة بين عدد من كيلوجرامات الصابون وثمنها بالقروش وبالرسوم البيانية يمكن أن يشرح المدرس المتوسط الحسابى والاشارة فى الجبر والعلاقة بين مساحة الدائرة ونصف قطرها . ثم ينتقل التلميذ فى الصفوف الاولى من التخصيص الى التعميم ويبدأ فى تكوين القوانين التى تربط بين المتغيرات ويتعلم كيف يترجم المحل الهندسى لنقطة الى معادلة جبرية وكيف يستخدم حساب المثلثات والهندسة فى ايجاد سرعة آلة فيتفهم ترابط المادة وتماسك فروعها .

٨ ـ عدل المدرسون فى ايامنا هذه عن اعطاء انماط من الامثلة يقلدها الطالب ليأتى بالحبل بل يهتمون بتوضيح الحقائق والمفاهيم للطالب ثم يتركون له فرصة التفكير المستقل ومعالجة مشكلاته بنفسه والوصول الى الحل السليم عن طريق العمل الجدى والمجهود الشخصى فينمو رجلا عزيزا لامقلدا عاجزا .

٩ ـ وقد نحا المدرسون نحوا جديدا استوحوه من النهضة القائمة وهى العناية بالموهوبين من الطلبة فحاولوا الكشف عنهم من بين المتفوقين واولوهم عناية خاصة من حيث المادة ثم أنهم يحاولون تعويض أى نقص فى الطالب الموهوب .. فمثلا قد يكون انصرافه الى الرياضيات سببا فى ضعفه فى اللغات أو فى اهماله للألعاب وهكذا فالمدرس يعمل على اشباع ميل الطالب للرياضيات وفى نفس الوقت يعمل على تلافى ماقد يترتب على تقوية الرياضيات من ضعف أو اهمال فى ناحية اخرى .

١٠ ـ وعليه لم يعد المدرس انموذجا للطالب فحسب بل هو المدرس وهو الرائد وهو البحاثة وهو الموجه والخبير والمشرف ومنه يستقى الطلبة العلم فى شوق واقدام ، يستمعون ليفهموا ، ويناقشوا ليتأكدوا ويبحثون ويحاولون ويعالجون مشكلاتهم بأنفسهم منطلقى التفكير ساهرين على اداء واجباتهم ثم يدخلون الامتحان والثقة ملء قلوبهم .

وهذا كسب كبير ولا شك والفضل فيه يرجع الى هذا العصر العظيم الى ثورتنا المباركة التى علمتنا الاشتراكية وزرعت فينا روح التعاون فاستجبنا واستجاب أبناؤنا . وهانحن نثبت دعائم هذا الصرح العظيم صرح الاشتراكية الديمقراطية التعاونية .

* * *

الطريقة السمعية الشفهية لتدريس اللغة الإنجليزية *

الدكتور صلاح عبد المجيد العربى
المدرس بكلية التربية ــ جامعة عين شمس

مرت طرق تدريس اللغة الانجليزية فى مصر بعدة مراحل كانت تتبع فى غالب الاحيان المفاهيم السائدة عن تدريس اللغات الاجنبية فى الخارج وتتغير بتغير هذه المفاهيم . وقد كانت **الطريقة التقليدية** تعتمداول ماتعتمد على القراءة والكتابة والترجمة ــ يلعب فيها الكتاب المدرس الدور الرئيسى بينما المدرس يقنع بدور القاموس المتنقل ، كما تعتمد على تحفيظ قواعد اللغة على امل ان ينتقل اثر هذا الى كتابة التلميذ وقراءته وحديثه . قد كانت هذه الطريقة هى المثلى فى نظر مدرس اللغة الانجليزية الى عهــد قريب حتى اوائل الحرب العالمية الثانية . واستمرت هذه الطريقة هى المسيطرة على تدريس اللغة الانجليزية خلال عشرات السنين لاسباب عدة منها انها لا تقتضى من المدرس تحضيرا واعدادا للدرس ــ حيث يقوم الكتاب بهذه المهمة ــ ومنها انها الطريقة التى استطاع أن يتعلم عن طريقها علماء اللغات كثيرا من اللغات القديمة كاللاتينية واليونانية القديمة . ومن هذه الاسباب ايضا أن نظرية الملكات العقلية كانت سائدة فى ميدان التربية مما جعل الكثيرين يعتقدون ان الحفظ غاية فى ذاته وانه تدريب للملكات العقلية على التفكير السليم .

وبدات عيوب هذه الطريقة تسفر عن اعراض يعانى منها من درسوا عن طريقها . فكان الطالب يستطيع ان يقرأ قراءة صامتة لا بأس بها حتى اذا بدأ فى القراءة الجهرية تكشفت عيوب النطق والتعبير . وكان الطالب يتقن الترجمة لما ورد فى الكتاب المدرسى ويستطيع أن يكرر ما ورد فيه من أفكار بنفس عبارات الكتاب ولكنه يعجز عجزا ظاهرا عن التعبير الحر عما يريد باللغة الاجنبية . وظهر أيضا ان الطالب قادر على ترديد قواعــد اللغة عن ظهر قلب ــ كالببغاء ــ ولكنه لايستطيع ان يطبق هذه القواعد على كتابته وتعبيره الشفهى . ولعل اهم ما يعيب هذه الطريقة ان الطالب كان يقوم بدور سلبى بحت حيث يستمع الى المدرس ويكتب معانىالكلمات ويقوم بحفظ قواعد اللغة ومشتقات الكلمة وتصريفات الافعال ، ولكنه لا يمارس اللغة ذاتها ولا يتحدثها الا فى حدود ضيقة مما جعل حصص

* The Aural — Oral Approach

اللغة الانجليزية مملة ثقيلة على نفس كل من الطالب والمـــدرس على السواء .

ثم انتشرت فى مصر فى الثلاثينات طريقة West فى تدريس اللغة الانجليزية وهى تتميز عن الطريقة التقليدية فى انها اختارت الكلمات على أساس علمى سليم معتمدة على قوائم اعدها علماء اللغات عن اكثر الكلمات استعمالا واهمها بالنسبة لعمر الطفل كما انها جعلت من القراءة الصامتة جزءا هاما فى تعليم اللغة الانجليزية . وحاولت ان تشجع النمــو المتكامل للطالب فى تفهم كل جوانب اللغة وزيادة الاستمتاع بها فجعلت كتابا للقراءة وآخرا مكملا له لايحتوى على كلمات تزيد عما فى الكتاب الاول ــ ويتميز هذا البديل بانه يروى قصة طويلة مشوقة تتفق مع ميول التلاميذ فى المرحلة الدراسية المقررة فيها . كمـا اتبع Dr. West فى كتابه New Method Composition طرقا علمية مفيدة فى تحضـــير التمارين تعتمـــد على تغيير جزء واحد من كل جملة (substitution) وترديد المفردات الجديدة فى عبارات مختلفة حتى تصير جزءا من التعبير الحر للتلميذ . ومن أهم مزايا طريقة ويست انها ابتدعت دليلا عدديا يعين الطالب والمدرس على نطق صوتيات اللغة بشكل يقارب الصواب .

وقد ظهرت عيوب هذه الطريقة بعد ذلك اذ اتضح ان الطالب مقيد بما درس من مفردات لغوية ولا يستطيع ان يقرا كتبا أخرى غير كتب « ويست West » او ما فى مستواها كما ان شرح الكلمات باللغـــة العربية واعطاء مقابل عربى لكل كلمة انجليزية قد ادى الى ســـوء فهم الطالب فى بعض الاحيان واعتقاده ان استعمال الكلمة الانجليزية يوازى استعمال الكلمة العربية فى كل الجمل والعبارات . واحتوت بعض موضوعات الانشاء والتعبير الحر على بعض المضحكات فكتب احد الطلبة عبـــارة castles of ships ظنا منه انها مرادفة لـ « قـــلاع المراكب » باللغة العربية ــ فعنده فى كتاب المقابلات العربية ان كلمة castle معناها « قلعة » وجمعها « قلاع » . كما كتبت احدى التلميذات ــ على حد رواية احدى الزميلات ــ ان طالبة كتبت she decided upon her قاصدة بذلك « انها عزمت عليها » . وظهرت أيضا بعض العيــوب فى اختيـــار المفردات مرجعها الى ان طريقة « ويست » قـــد وضعت لتلاءم الطالب الهندى وثقافته فكانت كلمة « تمساح » crocodile تسبق كلمة ink بعشرة دروس فى كتاب القراءة ــ بينما فى بيئة التلميذ المصرى لا توجد تماسيح تستدعى معرفة لهذه الكلمة فى اول سنة لتعلم اللغـــة الانجليزية ــ هذا الى جانب ان اللفظ الانجليزى crocodile صعب النطق والهجاء ومن المستحسن ان يؤجل حتى يتقن الطالب بعض مهارات النطق والهجاء السهلة .

وقد عاصرت طريقة « ويست » عند تدريس اللغة الانجليزية **الطريقة المباشرة** فى تدريس الفرنسية وبعض اللغات الاوروبية الحية . وتؤكدهذه الطريقة الاهمية الكبرى للمحادثة باللغة الاجنبية من أول يوم وتعـــويد التلميذ على سماع ونطق وفهم هذه اللغة دون الاستعانة بالترجمة الى اللغة القومية . وتتميز هذه الطريقة بانها قضت على حفظ قواعد اللغة عن ظهر قلب وشجعت الطالب على استنباط هذه القواعد من الامثـلة — وعلى تفهم معنى المفردات والعبارات عن طريق البيئة المباشرة والموقف الذى يعـــده المدرس ليلائم الدرس — فيشير مثـــلا الى الكتاب قائلا This is a book ويفتح النافذة قائلا I am opening the window وقد لاقت هذه الطريقة نجاحا لم تصادفه اى من الطرق قبلها فقد اكدت ان تعلم اللغة لا يختلف عن تعلم اى من المهارات الاخرى لابد فيـــه من الترديد والمحاكاة وان الطالب لا يتعلم الكلام الا اذا تكلم اللغة منذ البداية وشارك ايجابيا فىالنشاط فى الدرس . وتؤكدهذه الطريقة أهمية المدرس فىالفصل فهو يقوم بدور النموذج السليم فى النطق والتعبير الذى يحاكيه الطالب.

ولم تسلم هذه الطريقة من بعض العيوب . فمن الصعب مثلا شرح الكلمات المعنوية مثل « الشجاعة — الفرح — الفقر الخ » بدون الاستعانة بالمقابل فى اللغة القومية كما ان الطالب يظل مقيدا بمفردات تتعلق بالبيئة التى يعيش فيها فقط — وقد لا تشبع كل هذه المفردات حاجات الطالب الملحة . كما أن الطريقة تعتمد على وجود مدرس اللغة القومية وهى اللغة التى يدرسها للطالب — وقد لا يتوفر ذلك دائما . وقد قللت هذه الطريقة من قيمة الكتاب المدرسى واعطت حرية اكثر للمدرس احسن استغلالها المدرسون المهتمون بعملهم وافسحت المجال للمهمل منهم فى ان يمعن فى اهماله لتلاميذه وواجباته .

الطريقة السمعية الشفهية :

هذه هى احدث الطرق التى لاقت نجاحا منقطع النظير فى تدريس اللغات الاجنبية فى الوقت الحاضر فى الولايات المتحدة الامريكيـــة حيث أجريت ابحاث عدة اثبتت صلاحيتها . ومن اهم هذه الابحاث برنامج تدريس اللغات لافراد القوات المسلحة الامريكية ابان الحرب العالمية الثانيـــة — والبحث الذى قام به الاستاذ شيرر Scherer بجامعة دنفر فى كولورادو واتمه أوائل سنة ١٩٦٤ والبحث الذى قامت به الاستاذة سارة لورج Sarah Lorge فى مدارس ولاية نيويورك سنة ١٩٦٣ والبحث الجارى الان فى جامعة ميتشجن الذى يقوم به الاستاذ راند مورتون Rand Morton وبرامج التليفزيون والراديو لتعليم اللغات فى استراليا وامريكا الجنوبية

التى مازالت قائمة حتى الان وادى نجاحها الى انشاء مدارس ليس فيها الا المذياع فقط وشخص واحد يقوم على نظافتها فقط وحفظ النظام ـ ويقوم المذياع بعملية التدريس مع بعض الكتب التى خصصت لهـذا الفرض لتصاحب الطالب وهو يستمع للدرس من الراديو .

الاسس التربوية للطريقة السمعية الشفهية :

وتعتمد الطريقة السمعية الشفهية على اساسين : الاول طبيعة المراحل التى يمر بها الطفل حتى يتقن لغته القومية فهما وكلاما وقراءة وكتابة ـ والثانى طبيعة اللغة القومية ومدى الاختلاف بينها وبين اللغة الاجنبية والاختلاف والاتفاق بين العادات اللغوية التى يكتسبها الدارس فى تعلم كل من اللغتين .

اما عن الاساس الاول فان الطفل يمر أثناء تعلم لغته القومية بالمراحل الآتية :

(ا) الاستماع : حيث يمضى السنة الاولى يستمع لمن حوله ويبدأ فى ادراك الفروق بين الاصوات والعبارات المختلفة ـ ويتعرف على ان اللغة وسيلة للاتصال بين الناس تعين الانسان على التعبير عن افكاره واشباع بعض حاجاته .

(ب) الكلام : يبدأ الطفل فى نهاية العام الاول الكلام مقلدا اصواتا وعبارات سبق له ان سمعها ممن حوله ـ وتبدأ مهارة الكلام فى النمـو عند الطفل ويتذكر دائما كل العبارات التى لاقت استحسانا من ابيه وأمه ويكررها دائما وينس العبارات التى لم يشجعها الوالدان والاصدقاء .

(جـ) القراءة : ويبدأ الطفل فى معرفة الكلمـــة المكتوبة من اسماء الشوارع واعلانات السينما والمسرح وبرامج التليفزيون التى تظهر معها ترجمة عربية ـ ويكون ادراكه فى أول الأمر ان الكلام له صورة مكتوبة يستطيع من تعلم القراءة ان يترجمها مرة اخرى الى كلمات وعبارات . ثم يبدأ فى تعلم مبادىء القراءة فى المرحلة الابتدائية .

(د) الكتابة : وهى آخر مرحلة فى تعلم جوانب اللغة القومية يكتسبها الطالب بوصفها احدى المهارات التى يتعلمها فى المدرسة وتفيده فى اجتياز الامتحانات والتعبير المكتوب .

وترمى الطريقةالسمعية الشفهية الى تقليد المراحل التى مر بها الطالب وهو يتعلم لغته الاصلية وهى مراحل السماع والكلام والقراءة والكتابة

بنفس هذا الترتيب ـ فلا ينبغى ان يقرأ الطالب عبارة لم ينطق بها من قبل .ولا يتكلم الا ما سبق له أن سمعه ولا يكتب الا ما سبقت له قراءته ونطقه وسماعه فى المراحل الاولى لتعلم اللغة الاجنبية .

وبما ان تعلم اللغة القومية يعتمد على مهارات يكتسبها الطفل عن طريق السماع والتقليد والترديد والتشجيع من الوالدين فينبغى على المدرس ـ وهو يقوم بدور الوالدين فى هذه الحالة ـ فى أن ينطق العبارات والجمل للطالب قبل ان يطالبه بنطقها والا يطالبه بقراءة عبارة لم يتمرن على نطقها وسماعها من قبل الخ . وتختلف ظروف تعلم اللغة القومية عن تعلم اللغة الاجنبية من حيث ان اللغة القومية يسمعها الطالب كل يوم ممن حوله وهى ضرورية لقضاء حاجاته ولازمة كوسيلة للاتصال بالمجتمع والاهل وهو قد يسمعها من الراديو والتليفزيون ويقرأها فى الصحف ويحتك بها كل يوم فى مختلف جوانبها من أصوات وكلمات مكتوبة ـ كل ذلك يساعد على تعلمها لوجود الحافز القوى والرغبة فى استعمالها كل يوم . أما فى حالة اللغة الاجنبية فالطالب قد لا يسمعها الا بعدد حصص اللغة الاسبوعية ومن مصدر واحد هو المدرس وقد لايتكلمها اكثر من بضع دقائق كل أسبوع بينما اللغة القومية جزء من حياته . وقد يهتم الطالب باللغة الاجنبية كوسيلة لاجتياز الامتحانات وكسب رضاء المدرس والوالدين ولكن هذا الحافز اضعف من الحافز لتعلم اللغة القومية التى هى ضرورة من ضروريات الحياة .

اهمية السماع والنطق :

وتهتم الطريقة السمعية والشفهية ـ كما يدل على ذلك اسمها ـ بالسماع والنطق والجوانب الشفوية من اللغة بوصفها اهم هذه الجوانب للاسباب الآتية :

(ا) لجأت الطرق التقليدية وطريقة « ويست » والطريقة المباشرة الى تأكيد جانبى القراءة والكتابة باعتبارهما أهم جوانب اللغة . وقد اثر ذلك على الجوانب الشفهية حتى اهملت تماما فى بعض الظروف فلم يعرها المدرس ولا الطالب التفاتا ـ وزادت الامتحانات المشكلة تعقيدا اذ دارت كلها حول الكتابة باعتبارها الركن الرئيسى لتعلم اللغات . وقد كانت النتيجة لذلك ان صار كل من تعلم اللغة عن طريق هذه الوسائل التقليدية يجد صعوبة كبيرة فى فهم الكلام وفى نطق اللغة نطقا سليما . وقد فطن المربون الى النقص الواضح فيمن تعلم اللغات الحية بنفس الطريقة التى تعلم بها الاقدمون اللغات الحية ـ اى بطريقة القراءة والترجمة وحفظ قواعد اللغة ـ ورأوا أنه لابد من تأكيد الجوانب الشفهية باعتبارها لاتقل

اهمية عن القراءة والكتابة خاصة فى المراحل الاولى لتعلم اللغات . هـذا وقد اكد اللغويون ان الكلام والمحادثة هى الجوانب اللغوية التى نمارسها اغلب الوقت بينما تحتل القراءة والكتابة جزءا محدودا من نشاطنا اليومى. وقد تمر ايام على كثير من الناس لا يقراون ولا يكتبون فيها شيئا ويندر ان يمر يوم دون ان يتحدث أحدهم للاخر .

(ب) ان اللغات كلها نشأت مشافهة فى أول الامر ثم اتفق اللغويون على طريقة كتابتها ـ وما زالت بعض اللغات شفهية لاتكتب ولا تقرأ منها مثلا اللغة النوبية التى يتحدثها بعض سكان شمال السودان واللغـات الهندية التى تزيد عن المائتين . والطريق الطبيعى لتعلم اى لغة ان يبـدأ الانسان بالجانب الشفهى أولا ـ كما يدل على ذلك تاريخ اللغات فى العالم والمراحل التى يمر بها الطفل وهو يتعلم لغته الاصيلة ـ ثم ننتقل بعـد ذلك للقراءة والكتابة . ويدلنا تاريخ اللغة العربيةعلى انها نشأت لغـة مخاطبة حتى لقد كان الشعراء يحفظون المعلقات ـ على طولها ـ عن ظهر قلب دون ان يعرف كثير منهم القراءة والكتابة . وما زال بيننا الان من يحفظ القرآن الكريم عن ظهر قلب ويردده سليما مضبوطا دون أن يعرف كيف يكتب اسمه أو يقرأ ابسط العبارات .

(جـ) لو رأى التلميذ الكلمة المكتوبة قبل ان يسمعها وينطقها فالعيب الواضـــح فى ذلك انه قـــد يختلط عليه الامر ويظن ان هجـاء الكلمة يصور نطقها تصويرا دقيقا ـ وهو امر يخالف الواقع فى كل اللغــات بلا استثناء . فلا توجد لغة واحدة تصور فيها الكتابة كل صوتيات اللغة تصويرا دقيقا . فما الكتابة الا رموز متفق عليها ـ محدودة فى عـددها لاعتبارات عملية ـ تصور صوتيات اللغة تصويرا تقريبيا . وتوجد كثير من الكلمات يختلف هجائها عن نطقها اختـــلافا بينا فى اللغتين العربية والانجليزية على السواء .

(د) تختلف الجوانب الشفهية للغة عن الجوانب التحريرية فى ان الاولى اشمل واعم تحتوى على عناصر تفتقدها اللغة المكتوبة : فارتفاع الصوت وانخفاضه ـ والوقفات فى داخل الجملة وفى آخرها وتأكيد مقطع دون آخر كل ذلك لا يظهر فى الكتابة . وما علامات الوقف من استفهام وتعجب وفواصل الا تقريب لمثل هذه العناصر لا يعبر عن مضمونها تعبيرا دقيقا . ولو رأى الطالب اللغة مكتوبة قبل ان يسمعها فقد يقرأ الجمل كلمة كلمة دون فهم وتعبير سليمين .

(هـ) أثبتت الابحاث التى قام بها بعض المختصين فى تدريس اللغات منهم الاستاذة ساره لورج Sarah Lorge فى بحثها فى مدارس نيويورك ان

الانتقال من المرحلة الشفهية الى المرحلة التحريرية اسهل واجدى للطالب – وان الطالب الذى يبدأ بتعلم اللغة كتابة يصعب عليه بعد ذلك ان ينتقل الى مرحلة المخاطبة والكلام الا بعد مجهود شاق .

لهذه الاسباب مجتمعة فان الطريقة السمعية الشفهية تهتم بالجوانب الشفوية للغة ولا تعتبرها اقل اهمية عن الجوانب التحريرية . وليس معنى ذلك بطبيعة الحال انها تهمل الجوانب التحريرية ولكنها تعتبرها لاحقة لا سابقة للمخاطبة والسماع . وقد ادى تطبيق هذه الطريقة فى أول الامر الى بعض الالتباس فى الفهم – وظن عديمو الخبرة ان المقصود بهذه الطريقة الا ندرس القراءة والكتابة الا لماما وهذا يخالف الواقع . ولعل العذر فى هذا الالتباس ان الداعين لهذه الطريقة زادوا من تأكيدهم للجوانب الشفهية للغة فى أول الامر كرد فعل طبيعى للطرق القديمة التى جعلت الكلمة المكتوبة هى المحور الذى تدور حوله عملية تعلم اللغات .

وقد استفادت الطريقة السمعية الشفهية من بعض الملاحظات على عملية تعلم اللغة القومية من اهمها :

(ا) ان اللغة مجموعة من العادات – ولكى يتعلم الانسان عادة ما لابد ان يراها ثم يمارسها ويكرر ذلك حتى يتقنها وينفذها تلقائيا دونما تأمل او تفكير . ولذا فان هذه الطريقة تصر على ان يكرر الطالب كل عبارة جديدة عدداً كاف من المرات وان يقنع المدرس بترديد النموذج السليم عندمايخطىء الطالب دون ان يحاول ان يشرح السبب الذى ادى لوقوعه فى الخطأ ويطالب التلميذ بترديد الاجابة الصحيحة عددا كافيا من المرات .

(ب) ان الطفل يتعلم العبارات التى تلقى تشجيعا وتعزيزا من الوالدين وينسى العبارات التى لا تلاقى استحسانا منهم . ولذا فمن واجب المدرس ان يظهر تشجيعه للطالب كلما نطق بعبارة سليمة وان يبرز دائما الجوانب التى اداها الطالب على الوجه الاكمل .

(جـ) ان اللغة مجموعة من المهارات – مثلها فى ذلك مثل ركوب الدراجة او لعب التنس او الكتابة على الالة الكاتبة . ولكى يتقن الطالب احد هذه المهارات لابد من ممارستها على فترات متقاربة فى اول الامر ثم تتباعد الفترات تدريجيا كلما تقدم الطالب – على ان يستمر فى ممارستها حتى لا يفقد صلته بها . ولذا فان المفردات الجديدة تتكرر كثيرا فى اول الامر ثم يقل ذلك تدريجيا – وكذلك العبارات والانماط اللغوية الجديدة على الطالب لابد من ممارستها كثيرا أول الامر حتى يتعلمها الطالب ثم يأتى ذكرها بعد ذلك على فترات متباعدة .

(د) ان الطفل الذى يتعلم لغته القومية يبدأ بترديد جمل وعبارات كما سمعها دونما تحويل او تبديل فى أول الامر — ثم يغير احد العناصر فى الجملة مع الاحتفاظ بباقيها كما هو بحيث ينسجم العنصر الجديد مع التركيب الاصلى قياسا على ما سمعه من قبل . وفى المرحلة المتقدمة من تعلم اللغة يستطيع الطفل أن ينطق بعبارات لم يسمعها من قبل قياسا على التركيب اللغوى لعبارات اخرى مألوفة لديه وهكذا يتطور الطفل لغويا من مرحلة التقليد الاعمى الى مرحلة الخلق والابتكار والتعبير الحر . وقد لجأت الطريقة السمعية الشفهية الى اتباع نفس هذه المراحل فى تدريس اللغة الاجنبية فتطالب التلميذ اولا بترديد عبارات وجمل اساسية ثم تطالبه بمحاولة تغيير احد عناصر الجملة ثم بابتكار عبارة مماثلة لما سبق ان مارسه وتعود عليه فتنتقل به طبيعيا من التعبير الموجه الى التعبير الحر المطلق .

اللغة القومية واللغة الاجنبية :

أما الاساس الثانى الذى تعتمد عليه الطريقة فى تعلم اللغات الاجنبية فهو اساس قائم على تحليل علمى دقيق للغة القومية واللغة الاجنبية لمعرفة العادات اللغوية التى تتشابه فى الحالتين والعادات التى يعارض بعضها بعضا . وتركز الطريقة همها على العادات التى تختلف فى اللغة الاجنبية عنها فى القومية حيث هنا تكمن الصعوبات التى تمهد الطريقة للمدرس والتلميذ وسائل التغلب عليها . فاللغة الانجليزية تختلف عن العربية فى عادات النطق والانماط اللغوية والتركيبات واستعمال المفردات فلا بد ان يهتم الكتاب المدرسى والمدرس بهذه الصعوبات ونجمل أهمها فيما يلى :

(أ) تحتوى اللغة الانجليزية على اصوات لا وجود لها فى اللغة العربية منها الـ « پـ » pupil والـ (ڤ) very وبعض الاصوات المتحركة .

(ب) تاتى بعض الاصوات المسماة بالساكنة متلاحقة فى اللغة الانجليزية دونما صوت متحرك بينها ولا مثيل لذلك فى اللغة العربية : مثلا spring حيث الثلاث الاصوات الاولى ساكنة وكلمة desks حيث الثلاث الاخيرة ساكنة دونما متحرك واحد بينها .

(جـ) بعض التركيبات العربية لا مثيل لها فى اللغة الانجليزية — فالمبتدأ والخبر يكونان جملة عربية سليمة ليس لها مقابل فى اللغة الانجليزية كذلك المفعول المطلق وجمع المؤنث السالم وتبعية الصفة للموصوف فى الشكل والجنس والتعريف الخ كلها خاصة باللغة العربية دون الانجليزية .

(د) ترتيب الكلمات فى الجملة العربية يخالف الترتيب الانجليزى : فالصفة عادة تتبع الموصوف بينما تسبقه فى الغالب الاعم فى اللغة الانجليزية والجملة الخبرية التى تبدأ بفعل فى اللغة العربية لا مثيل لها فى الانجليزية

ويترتب على هذه الاختلافات وغيرها مما لم يسمح المجال بذكره أن يتعثر الطالب فى خطواته الاولى لتعلم الانجليزية لان عادات اللغة القومية التى طال مرانه عليها تتدخل فى تعلمه المهارات الجديدة وتعوق تقدمه بشكل ظاهر . ولذا فان الطريقة السمعية الشفهية تنبه المدرس الى هذه الصعوبات وترسم له الطريق الذى يساعد به التلميذ على تجنبه هذه الصعاب حتى تضمن أله تقدما مرضيا .

الطريقة السمعية الشفهية فى مدارسنا :

ابان الخمس سنوات الاخيرة بدأ الاهتمام بهذه الطريقة وتطبيقها خاصة فى المرحلة الاعدادية . ويدعو تفتيش اللغة الانجليزية والوحدة اللغوية بمركز التدريب الرئيسى بوزارة التربية والتعليم وكلية البنات وكلية التربية وكلية المعلمين الى تطبيق هذه الطريقة على اوسع نطاق فى التعليم الاعدادى بوجه خاص . وتطبيق هذه الطريقة فى مدرسة الالسن ومدرسة المتفوقين بعين شمس بشكل ناجح مرض يساعد على نجاحه معدات معامل اللغات الموجودة بهاذين المعهدين .

وقد لاقت هذه الطريقة اولا معارضة صامتة احيانا ظاهرة احيانا أخر من مدرسى اللغة الانجليزية لاسباب منها :

(ا) ان المدرس قد اعتاد على طريقة تقليدية تعلم بها وطال مرانه عليها . والتغيير عادة يلقى مقاومة فى أول الامر حتى ولو اقتنع المدرس بانه تغير الى الاحسن .

(ب) ان الطريقة التقليدية القديمة اسهل بالنسبة للمدرس لان الكتاب المدرسى يوفر عليه مجهود التحضير والاعداد للدرس وما عليه الا ان يزود الطلبة بمعانى بعض الكلمات ويقرأ الفقرة المحددة جهريا ويطلب من بعض التلاميذ ذلك ثم ينصرف الى فقرة اخرى وهكذا .

(جـ) يسوق بعض المدرسين امثلة عدة عن طلبة تعلموا بالطريقة التقليدية وحصلوا على أعلى الدرجات فى الامتحانات العامة ــ وينسى هؤلاء ان بعض الطلبة يتعلمون مهما كانت الطريقة المتبعة فى التدريس ويتفوقون على غيرهم لاستعدادهم الطبيعى وظروفهم الخاصة .

(د) ان الامتحانات تلقى بثقلها كله على الجانب التحريرى للغة — والطالب فى حاجة لمجموع يمكنه من الالتحاق بالمدرسة التى يرغب فيها — ولا معنى لان « نضيع وقته » فى تعلم الجانب الشفوى فى الوقت الذى تهمله الامتحانات العامة اهمالا تاما . وينسى هؤلاء ان الامتحانات لم تساير تماما كل تقدم حديث فى ميدان التربية وان المدرس يمكنه ان يستخدم جزءا مهما من درجات اعمال السنة للجوانب الشفوية حتى يوازن بذلك مافى الامتحانات التحريرية من نقص .

تحضير الدرس حسب الطريقة السمعية الشفهية فى المدارس الابتدائية :

ينبغى على المدرس ان ينظم خطوات تحضير الدروس للتدريس بهذه الطريقة متبعا الترتيب الذى سبق الاشارة اليه فيبدأ بان يسمع التلاميذ النمط اللغوى الجديد اكثر من مرة حتى اذا تأكد انهم قد سمعوه وهو ينطقه بالتأكيد والتنغيم الطبيعى وبسرعة تقارب السرعة الطبيعية طلب من الفصل ان يكرر النمط اللغوى — وبعد ان يردد الفصل ذلك عدد كاف من المرات ويتأكد المدرس انهم يرددون بطريقة مرضية يبدأ بعد ذلك فى سؤال صفوف من الفصل ان تردد النمط بينما يستمع باقى الفصل . ثم يطلب المدرس بعد ذلك من افراد فى الفصل أن يرددوا النمط — ولا ينبغى ان يحاول المدرس ان يشرح الاخطاء فى النطق ان حدثت بل يطلب من التلاميذ ان يرددوا بعده النمط بالنطق الصحيح . وبعد ذلك يطلب المدرس من الطلبة فتح كتبهم وقراءة النمط بنفس الطريقة السابقة اى يردد الفصل كله — ثم صفوف من الفصل ثم أفراد . وبعد ذلك يبدأ المدرس فى عرض تمارين من الكتاب تبدأ بتغيير كلمة واحدة ثم اكثر من كلمة فى النمط — وآخر مرحلة فى تدريس الدرس ان يطلب من الطلبة ان يكتبوا فى كراساتهم الجزء المطلوب كتابته فى نهاية الدرس . وينبغى أثناء التدريس مراعاة ما يأتى :

١ — يقوم المدرس بنطق النموذج السليم بعد كل مرحلة حتى يبقى حيا فى أذهان التلاميذ فعندما يردد الفصل كله النمط يطلب المدرس منهم بعد ذلك ان يستمعوا اليه ثم يردد هو وحده النموذج حتى يصير النطق واضحا فى اذهان التلاميذ .

٢ — اذا نطق احد التلاميذ العبارة وبها بعض الاخطاء سارع المدرس الى تكرار النموذج الصحيح اكثر من مرة حتى لا يتأثر باقى التلاميذ باخطاء زملائهم .

٣ — ينبغى على المدرس الا يكرر اى عبارة بخطئها — فاذا وقع المدرس

فى هذا الخطأ فانه بذلك يشوش تفكير بعض التلاميذ اذ لايستطيع الكثير منهم التفرقة بين ما هو صحيح وما هو خطأ .

٤ ـ عندما يبدأ المدرس فى سؤال افراد من الفصل ان يرددوا النمط وراءه ينبغى ان ينتقى احسن التلاميذ اولا ويردد وراءهم النمط بالنطق الصحيح ثم يسأل التلاميذ الاقل قوة بعد ذلك .

٥ ـ ينبغى على المدرس ان يشجع التلاميذ كلما احسنوا نطق عبارة او نمط ـ فان التعزيز جزء هام من عملية التعلم ويساعد التلميذ على تذكر العبارات المطلوب تعلمها .

٦ ـ يتجنب المدرس سؤال التلاميذ بترتيب معين فذلك يجعل كل تلميذ يهتم بالعبارة التى ياتى عليه الدور لنطقها فقط ولا يهتم بما يجرى فى الدرس عامة .

٧ ـ لكى يتغلب المدرس على الملل الذى يصاحب كثرة التكرار لنمط واحد لوقت طويل فعليه ان يطلب منهم ان يكرروا مثلا بصوت عال ثم بصوت خفيض ثم بصوت غليظ الخ او يبداون بالتكرار همسا فى اول الامر ثم يرتفع الصوت تدريجيا وهكذا .

٨ ـ لا يطلب المدرس من الطلبة ترديد جزء من الجملة لا يعنى شيئا فى حد ذاته بل لابد من ان يعود التلاميذ على نطق عبارات لها معنى ـ لامفردات لا رابط بينها ، وان يكون الترديد مشتملا على كل عناصر لغة الكلام من تنغيم وتعبير وتأكيد .

٩ ـ اذا احتوى الدرس على محادثة فيمكن للمدرس ان يردد عبارات احد المتكلمين بينما يردد الفصل كله كلام المتحدث الاخر ـ ثم يقلب المدرس الوضع فيردد ما كان الفصل يردده بينما يقومون هم بالدور الذى كان يقوم به ثم يسأل تلميذين بعد ذلك ان يتحادثا .

المدرس والطريقة السمعية الشفهية :

فى المراحل الاولى لتعلم اللغة الانجليزية ـ اى فى السنوات الاولى والثانية والثالثة الاعدادية ـ ليس من الضرورى ان يستطيع المدرس ان يتحدث اللغة الانجليزية بطلاقة تامة . فليس من المهم فى هذه المرحلة ان يكون المدرس ملما بكل آداب اللغة الانجليزية وما بها من شعر ونقد ونثر وما أشبه . ولا يقتضى الامر ان يكون المدرس ملما بمفردات كثيرة ولا بعتبيرات تزيد زيادة كبيرة عما يحتويه الكتاب الذى يدرسه . فليس

من واجب المدرس فى هذه المرحلة ان يتحدث حديثا حرا طلقا لتلاميذه بل يقتصر عمله على توجيه التلاميذ الى اتقان عبارات وجملا معينة يحتويها الكتاب المدرسى ولا يزيد عن ذلك . ومتى ما استطاع المدرس ان يتقن هذه العبارات فهو ليس فى حاجة ماسة لان يستزيد من اللغة الابقدرمحدود ولا يعتبر ذلك عيبا ولا نقصا فى المدرس بل ان من ميزات التدريس فى هذه المرحلة ان يقتصر المدرس على عبارات الكتاب ومفرداته ويركز كل همه فى ان يتقنها تلاميذه سماعا وترديدا وقراءة وكتابة . وسوف يجـد بالخبرة والتجربة ان الفائدة لتلاميذه سوف تكون اعم واشمل اذا ركز جهده على اتقانهم لهذه المهارات . والعيب الواضح فى تدريس بعض المدرسين ان كثيرا منهم يحاول ان يظهر غزارة معلوماته امام تلاميذه فيحشوا اذهانهم بمشتقات كثيرة من الكلمات لا داعى لها فى هذه المرحلة او يحدثهم عن تاريخ اللغة او يقرن كل كلمة بعكسها واصلها الخ ــ او يستعمل المفردات الجديدة فى عبارات تزيد مفرداتها عما تعرض له الكتاب المدرسى فى هذه المرحلة . وان اتى المدرس ذلك فانه يهدم ما هو بسبيل بنائه اذ يتحدث عن اللغة بدل ان يمارسها ويحشو درسه بمفاهيم لا قيمة لها من الناحيـة العملية او التربوية .

اما الصفة الضرورية التى لا غنى عنها لمدرس المرحلة الاعدادية فهى النطق السليم الخالى من اللكنة الاجنبية والأصطناع والمبالغة . وينبغى الا يالوا المدرس جهدا فى تصحيح نطقه وهو النموذج الذى يقتدى به التلاميذ . وبما ان كل مدرسى المدارس الاعدادية عندنا من المصريين فليس من المستطاع ان يكون النطق مطابقا تماما لنطق الامريكى او الانجليزى مثلا . ولكن الشرط الواجب توافره ان يكون نطق المدرس مقارب بقدر الامكان لنطق المتحدثين بهذه اللغة وان يخلو من الاخطاء الناجمة عن تعارض العادات اللغوية فى كلتا الحالتين ــ والقياس للنطق السليم ان يكون مفهوما تماما لأى انجليزى او امريكى وان يكون بالسرعة الطبيعية التى يتحدث بها أهل اللغة الانجليزية . ويستطيع المدرس ان يحسن نطقه عن طريق الاستماع للاذاعات الاجنبية باللغة الانجليزية ولمسلسلات التليفزيون والافلام الاجنبية ــ أو لتسجيلات على اسطوانات او اشرطة لبعض دروس اللغة الانجليزية مثل مجموعة لنجوافون Linguaphone لتدريس اللغة الانجليزية .

وعلى المدرس لكى يوازن بين ما يقتضيه امتحان النقل بوضعه الحالى فى المدارس الاعدادية وبين حرصه على التدريس بالطريقـة السمعية الشفهية ان يجعل الشهور الأولى لتعليم اللغة الانجليزية اغلبها شفاهة ــ أى ينصت خلالها الطالب ويردد ما يسمع ــ وتتناقص تدريجيا الفترة

المخصصة للعمل الشفهى كلما تقدم العا مالدراسى نحو الامتحان ، فى الوقت الذى يزيد فيه العمل التحريرى حتى يستطيع الطالب ان يتقن المهارات التى يقتضيها الأمتحان قبل حلول موعده ، وسيرى المدرس ـ ان هو اتبع هذه الطريقة بالامانة اللازمة ـ ان الطالب اقدر على التعبير عن نفسه واسرع فى تعلم المهارات الكتابية طالما كان التحضير الشفهى لها قد اداه المدرس على الوجه الأكمل . كما ان المدرس يستطيع ان يخصص القدر الاكبر من درجات اعمال السنة للمهارات الشفهية حتى يستطيع الطالب ان يرى بوضوح نتيجة ملموسة لمجهوده فى اتقان الجوانب الشـــفهية للغة .

اجتماعية القراءة

للدكتور محمد صلاح الدين على مجاور
المدرس فى كلية التربية ـ جامعة عين شمس

ان علم النفس وعلم الاجتماع ميدانان مرتبطان . وبالنسبة الى ارتباطهما بعمليات القراءة فالفرق الاساسى بينهما أن علم الاجتماع يؤكد طبيعة الجماعات الانسانية ووظائفها بينما علم النفس اكثر تأكيدا وتعاملا مع طبيعة الفرد ووظيفته . وحيث أن شرح الفرد وتفسيره لما يراه مكتوبا وما يقرؤه متأثرا الى حد كبير بالجماعات الانسانية والمؤسسات التي ارتبط بها الفرد ، فالقراءة لهذا ظاهرة اجتماعية . ومن هنا كانت سيكلوجية القراءة الى درجة كبيرة أيضا اجتماعية القراءة .

وعندما ندرس العلاقة بين الجماعات الانسانية وعمليات القراءة نجد طريقين يؤثران فى هذه العلاقة . الاول : تفسيرنا لما نقرأ ففى الواقع ان استعداداتنا لتعلم القراءة انما هى وظيفة هذه الجماعات الانسانية والمؤسسات التى تنتمى اليها أو ترتبط بها . وبالضرورة فان الافكار والمعلومات التى يكتسبها اعضاء جماعة ما فى قراءاتهم تؤثر بالتالى فى هذه الجماعة وحيث أن ما يأخذه القارىء من قراءاته انما يكتسب فى ضوء خبراته المكتسبة من حياته مع الاخرين فالقراءة فى أعلى مستوياتها تفاعل اجتماعى بين الجماعات الانسانية التى تكسب الانسان العادى خبراته والتى بها يمكنه تفسير ما يقرأ والجماعات الانسانية التى اكسبت الكاتب خبراته التى صاغها فيما هو مسطر مكتوب . فما يكتسبه كل قارىء مما هو مكتوب انما يتحدد بدرجة كبيرة فى ضوء خبراته هو وكما كتب وسجل بيد الكاتب نفسه فى ضوء خبراته أيضا وكثيرا ما يقرأ شخصان شيئا ما ولكنهما يختلفان فيما يحصلان منه والمدى الذى يختلفون فيه انما تحدده بدرجة كبيرة الخبرات الماضية لكل منهما .

وكل قارىء حين يقرأ موضوعا ما انما يحمل معه جزءا مهما من عمليات القراءة الا وهو خبراته الخاصة التى اكتسبها فى البيت والمدرسة والعمل ودور القيادة والبيئة وما الى ذلك . ومن هنا فان سعة التفكير عند القارىء وعمقه والمعلومات التى يكتسبها تنمو وتزداد بواسطة المؤسسات والجماعات التى تؤثر عليه ومن هنا كانت القراءة أيضا عمليات اجتماعية . ومن المسلم به ان الكلمة والجملة المكتوبة فى حد ذاتها لاتحضر

المعنى الينا ولكنها تقترحه ، انها تثيرنا لنستجيب أو نفكر الخ . ولكن المعنى الذى يأتى يعتمد الى حد كبير على خبرة القارىء وعلى هذا فبقدر ما يحمل القارىء معه من خبرات حين يقرأ تكون استفادته . فمن وسعت خبراته كان نصيبه من الفائدة أكبر والذى تضيق دائرة خبراته تقل فائدته . هذا والاسس الاجتماعية لعمليات القراءة لها اوجه متعددة ولكننا سنأخذ فى الاعتبار ثلاثا منها فقط تكشف عن العلاقة المهمة بين القراءة والناحية الاجتماعية .

أولا : ان مقدرتنا على القراءة والتفكير تعتمد بدرجة كبيرة على الجماعة الانسانية التى يأتى منها الشخص منا والواقع ان الحصيلة اللغوية التى بها تؤدى عملية القراءة والتفكير لها عديد من التحديدات الاجتماعية .

ثانيا : ان الطريقة التى بها نستجيب لما نقرأ بل واختيارنا لما نقرأ خاضعة فى الواقع الى حد ما الى اتجاهاتنا تلك التى بالتالى تنتج من اتجاه الاسرة والمدرسة والبيئة واماكن العبادة . وانماط الثقافة السائدة .

ثالثا : ان الخبرات المكتسبة من القراءة تميل الى أن تغير من طبيعة الجماعات الانسانية وثقافتها .

فاذا ما نظرنا الى العلاقة بين القدرة على القراءة والاسرة وطبيعتها التى نشأ فيها الفرد ونما ، نجد ان هناك علاقة وثيقة بين الذكاء والقدرة القرائية وكما نعرف هنالك علاقة قوية بين ذكاء المتعلم ومستواه الاجتماعى فى المنزل كما ان هنالك علاقة بين ذكائه والمستوى الثقافى للمجموعة التى ينتمى اليها فمثلا متوسط الذكاء لاطفال آباؤهم من المثقفين ثقافة عالية والذين يعيشون فى مستوى عال كان حوالى ١١٦ ٪ بينما ذكاء الاطفال الذين يعمل آباؤهم اعمالا يدوية حوالى ٩٢ ٪ والحصيلة اللغوية التى بها يقرأ التلميذ ويسمع ويتكلم ويفكر انما هى نتاج ارتباطه مع الجماعات الانسانية والمؤسسات التى يتبعها . وكثير من الكلمات لها اكثر من معنى ولزيادة الثروة اللفظية ان يكتسب المتعلم الفاظا جديدة وكذلك لابد له ان يعرف المعانى المتعددة للكلمات القديمة اذا كان لها اكثر من معنى .

وخبراتنا تضيف باستمرار الى حصيلتنا اللغوية غناء بطريقة اخرى ذلك هو العمق فى الاحساس بالنسبة للمعانى التى نمتلكها بالفعل لما عندنا من الفاظ فمثلا طفلان يمكنهما ان يعرفا بالتساوى ان القط حيوان من ذوات الاربع ولكن بالنسبة الى احدهما مثلا فهذا يعنى قطه الصغير الذى يلعب معه بينما الآخر يتصوره على انه الحيوان الذى هاجمه يوما ما مثلا .

والواضح أن هناك علاقات عديدة مهمة بين القــدرة على القراءة والخبرات التى بين جماعة انسانية ما ، والذكاء العام انما هو الى درجة كبيرة نتاج هذه الخبرات وعمق المعنى والشــعور الذى تنميـه بالنسبة للكلمات فى حصيلتنا اللغوية يأتى بالتأكيد من هذه الخبرات نفسها . ومن ثم فان كلا من القدرة على التفكير فيما نقرأ والاداة اللفظية التى بها نفكر مرتبطتان بدرجة عالية ومتأثرتان بالقوى الاجتماعية التى تخضع لها .

واذا نظرنا الى كيفية تأثير الثقافــة فى ايجاد الاتجاهات التى تؤثر فى عمليات القراءة . فبالتأكيد اتجاهاتنا واعتقاداتنا انما هــو نتاج الخبرة الماضية مع الجماعة والاسرة والاصدقاء والمدرسة ودور العبادة والبيئة والقراءة تتضمن تفكيرا وتفسيرا ونحن كثيرا ما نقبــل ونرفض افــكارا ومعلومات جديدة على أساس من اتجاهاتنا الانفعالية أكثر من أى أساس منطقى وعندما يحدث الصراع بين الانفعال والمنطق فكثيرا ما يخضـــع المنطق . ومن هنا فاتجاهاتنا واعتقاداتنا تحكم كلا مما نختاره للقراءة ، وما نحصله منها . ان القدرة على القراءة تقدم فرصة للقارىء كى ينتقل من جماعة اقل مركزا الى جماعة اخرى اكثر مقاما واذا كان كل افراد الجماعة قارئين فالجماعة قد تنتقل الى مركز يختلف عن سابقه . وفى الحقيقة انه عندما تكون هناك نسبة عالية من الناس فى أمة ما قارئة والمادة الملائمة للقراءة متوفرة فالوضع الاجتماعى للامة كلها يتجه ناحية التغير وتصبح أمة متلائمة منسجمة .

وبالتأكيد فان حاجتنا الى القراءة قد زادت وتزيد كلما انتقلنا من القرية الى المدينة والى قطاع الصناعة والتجارة . وبينما كان الدافـــع الاساسى للقراءة فى مجتمعنا هو الدين وحده فمجتمعنا الحديث قد خلق مطالب متعددة تحتم الحاجة الى القراءة وحتى العامل الذى يعمل بيديه أصبح فى حاجــة الى القراة (قراءة توجيهات ، تعليمــات .. الخ) . وانقاص ساعات العمل تمشيا مع الأتجاهات الحديثة جعل لدى العامــل وقتا للقراءة ومن الممكن أن يستغل وقت قراءته اما فى الاستمتاع أو فى اعداد نفسه لعمل أفضل واحسن .

ويمكن ان نسأل الآن هل اجتماعية القراءة لها تطبيقات فى طــرق التدريس ؟ انه من الواضح ان القدرة القرائية الحسنة يمكن ان تنمو فقط خلال اعوام التعلم المثمرة والانسان لا يمكنه ان ينمى بدرجة كبيرة قدرته على القراءة اذا ما جعل عينيه تقفز سريعا . فانماء القراءة كعملية تفكيرية يجب أن تتضمن تنمية فى الحصيلة التى يتم بها التفكير ، فالتفكير يحدث عن طريق الالفاظ ومعانيها وليس مع العين أو الاذن . فتنمية القدرة على

القراءة تأتى من تنمية الخبرات والثروة اللفظية والاتجاه نحو البحث عن الحقيقة وانماء هذا كله انما يتم عن طريق التدريس الجيد والخبرات الواسعة فى البيت والمدرسة والبيئة واماكن العبادة ، ومؤسسات النشاط اجتماعية كانت أم رياضية .

وللتأكد من ان هناك علاقة قريبة قوية بين السلوك القرائى للفرد ومستواه فى التركيب الاجتماعى اختيرت ثلاث مجموعات ذات وضع اجتماعى معين وهى مجموعات اتفق على تحديدها الباحثون فى القراءة وعلماء علم الانسان الاجتماعى :

١ ــ الطبقة العليا .
٢ ــ الطبقة الوسطى .
٣ ــ الطبقة الدنيا .

وقد درست طبيعة السلوك القرائى لكل مجموعة من هذه المجموعات الكتب والمجلات ، والجرائد فوجد : ان الطبقة العليا تظهر فيها العلاقة بين السلوك القرائى والمستوى الاجتماعى . ففى الكتب ظهر ان الفرد المنتمى الى هذه الطبقة ينفق وقتا ضعف ما ينفقه عضو الطبقة المتوسطة وست مرات اكثر مما يقرأ عضو الطبقة الدنيا ، ويستعمل مكتبته الخاصة كما يستعمل المكتبة العامة ايضا ويشترى عديدا من الكتب .

اما بالنسبة الى الطبقة المتوسطة فالفرد فيها يحترم الكتب ويشتريها ويستعيرها ولكن ذهابه الى المكتبات اقل من الطبقة الاولى وشراؤه للكتب بنسبة ١ ــ ٢ ولكن نظرا لان المجموعة الغالبة من الناس توجد فى هذه الطبقة فهم الكثرة الغالبة فى التردد على المكتبات .

أما اعضاء الطبقة الاخيرة فلديهم نقص فى الرغبة فى الكتاب واستعمالهم للمكتبة بنسبة ١ ــ ٢٠ وهناك حوالى ٢ من ٣ لا يدخلون المكتبة والمكتبة الخاصة معدومة فى حياتهم وفى مقابلة شخصية مع كثيرين من افراد هذه الطبقة لم يشيروا ابدا الى كتاب قرءوه .

اما المجلات فعضو الطبقة العليا يشترى المجلات ويقرؤها ولكنه يهتم فيها بالنوع لا بالكمية وهو ينفق ما يقرب من ٢٦ دقيقة يوميا فى قراءة المجلات بزيادة ٦ دقائق عن ابناء الطبقة الوسطى وهى توازى اكثر قليلا من مرتين مما يقرؤه ابناء الطبقة الدنيا .

أما من ينتمى الى الطبقة الوسطى فهو يقرأ بعض المجلات ولكن اختياره

يختلف من حيث المحتوى والاسلوب عن أعضاء الطبقة العليا فهو يختار المجلات الاكثر شيوعا وهناك تطابق بين ما يقرؤه من الكتب وما يقرؤه من المجلات . أما اعضاء الطبقة الدنيا فهم ينفقون وقتا ولكنه وقت قليل فى قراءة المجلات وفى دراسة لبعض اعضاء هذه الطبقة تبين انهم ينفقون حوالى ١٢ دقيقة يوميا فى قراءة المجلات .

اما الجرائد فقد اشار البحث الى أن معظم افراد كل طبقة من هــذه الطبقات الثلاث يشترون جريدة والحقيقة المجردة فى شراء الجريدة لاتعنى تمييزا لمجموعة على اخرى فاعضاء الطبقة العليا يتميز القارىء منهم اساسا باختياره لنوع الجريدة وتفضيله لموضوعات معينة فى قراءة الجريدة نفسها وهو يفضل من الجرائد ذات الاتجاه المحافظ وكثيرون منهم يقرءون اكثر من جريدة وفى قراءته للجــريدة يفضــل الحوادث الجــارية والمقالات والتعليقات .

أما الطبقة الوسطى فيختار افرادها الجريدة ولكن تفضيل الفرد منها لجريدته يختلف عن تفضيل الطبقــة العليا . فوجهة النظر المحافظة فى الجريدة تكون هنا وجهة النظر التحررية وهويقرأ اقل عن الحوادث الجارية وبميل الى القراءة عن الجريمة والحوادث الاجتماعية وهو غالبا ما يقــرأ جريدة واحدة .

اما الطبقة الدنيا فهو يأخذ الجريدة ايضا ولكنه يفضل فيها قصص الالام واخبار الجنس والجريمة والرياضة ووجهة نظره السياسية تحررية ولكنه يقرأ قليلا عن اخبار الدولة ومصالحها .

وحيث ان المدرسة مؤسسة اجتماعية ويمكنها ان تقــدم الكثير لمن يأتون اليها فعليها ان تعمل على أن تزيد الخبرات التعليمية لهم وبخاصة لابناء الطبقة الدنيا فالعلاقة بين القراءة والخبرة وطيدة كما اشرنا وتنمية الخبرات تأتى من عدة طرق اهمها : ما يقدم من انشطة فى العمل المدرسى بل والقراءة نفسها عامل من اكبر العوامل فى اكتساب الخبرات والافــلام والراديو والتليفزيون كذلك من اهم الوسائل فى اكتساب الخبرات وقد سبقت الاشارة الى ان من تكون خبراته اكثر يكون تحصيله واستفادته مما يقرأ اكثر والتلميذ الذى لا تتوافر له فى البيت او فى البيئة التى يعيش فيها ولا فى الاسرة التى ينتمى اليها ولا فى الجماعة التى يعيش بينها خبرات تعليمية كافية لاشك تكون ثقافته اقل وبالتالى تكون قراءته اقل كما ونوعا واستفادة . وعليها كذلك ان تعمل على ان تعدد وتنوع الكتب والجرائد والمجلات امام ناظريه وان يشجع على التعامل معها والقراءة فيها ولا بد من اقامة علاقة بين المدرسة والبيت وان تصبح المدرسة ومكتبتها وسيلة من

وسائل تنمية الخبرة ليس للتلميذ وحده ولكن للاسرة كلها وبعبارة اخرى. تكون المدرسة مركز تثقيف لافراد البيئة كلها اذ لا شك ان فى هـــذا انعكاسا على التلميذ نفسه .

ان النقص المادى الذى يعانيه التلميذ فيحرمه من الكتاب والرغبــة فيه ان تعوضه له المدرسة وان تبرز له اهمية الدور الذى تقوم به القراءة فى حياة الافراد والجماعات فى هذه الايام . ولا شك ان العبء الاول فى تفهم المشكلة ومحاولة علاجها يقع على عاتق المكتبة واستاذها وعلى أستاذ اللغة وغيره ممن يقومون أو يشرفون على عملية التربية .

تأثير القباني على التربية الفنية

للدكتور محمود البسيونى
وكيل المعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

لا نستطيع ان ننكر تأثير الاستاذ الراحل اسماعيـــل القبانى وزير التربية الاسبق على التربية الفنية فى التعليم العام ، فقد كان عميدا لمعهد التربية للمعلمين فى الفترة التى كان قسم الرسم والاشغال جــزءا من اقسامه ، وكان يشرف بنفسه على الفصول التجريبية وبعدها المدارس النموذجية ، وفكر فى موضوع كل مادة فى البرنامج الدراسى وكيفيـــة تطويرها بحيث يضمن تحسين طريقة التدريس المتبعة وجعلها تساير افكار التربية الحديثة التى انبثقت اتجاهاتها فى امريكا وغيرها من بلاد اوروبا الحديثة . وكان من بين تلك المواد « التربية الفنية » .

وقد اتيحت لى الفرصة ان أشارك فى تدريس التربية الفنيـــة اربع سنوات فى المدارس النموذجية فى باكورة تكوينها من سنة ٤٢ الى ســنة ١٩٤٦ ، وفى الفترة التى كانت المدرسة تكتمل صورتها وامتدت فصـــول الابتدائى الى الثانوى ، وكان القبانى ينظم اجتماعات مستمرة لاعضاءهيئة التدريس ، وعقد أول مؤتمر للنموذجيات فى الاسكندرية صيف عام ١٩٤٣ حيث طرحت على بساط البحث مشكلات المواد المختلفة وطرق تدريسها فى تلك المدارس .

والحقيقة لم تكن النموذجية مجرد مدرسة تجريبية تحت اسم مقنع وانما كانت مدرسة لتكوين المعلمين ، بل وقادة التربية فى الفروع المختلفة . فلقد شارك فيها فى هذه الفترة عدد من الشباب المدرسين أوائل دفعاتهم فى معهد التربية للمعلمين ، والذين بحكم دورهم الطليعى سافروا فيما بعد فى بعوث الى أوروبا وامريكا حيث تخصصوا فى شئون التربية وعلم النفس وفروعهما ، ويرجع الفضل كل الفضل فى تكوين عقليتهم الى المدرســة النموذجية التى كانت بمثابة الحقل التطبيقى الذى يمتحن افكارهم وينميها ويتحدى عقولهم فتتدأب على البحث وعلى الجد والنشاط . ولعل هذه احد المزايا الخفية غير الملموسة التى وضع لبنتها القبانى ليحقق ثورة تربوية فى التعليم فى كل ميادينه ، أصبحت النواة الان فى تخطيط مناهج التعليم وبرامجه التى تساير الثورة السياسية والاجتماعية .

نعود من هذه المقدمة الى حقل التربية الفنية ، فقد تأثر بتفكير القبانى

شأنه شأن العلوم الاخرى . آمن القبانى مع المربين الحديثين بفكرة النشاط وبفاعلية التلميذ ، وكانت حصص الرسم والاشغال مما يهتم به لانها وسائل طبيعية قريبة من حياة التلاميذ ، ويمكن عن طريقها أن يتعلموا كثيراً من المعلومات ، والعادات والاتجاهات . لقد رأى وكان هذا وقتا مبكرا نسبيا لبروز تلك الافكار ، ان الفنون وسائل تلقائية يستطيع عن طريقها - لان يكتسب التلميذ مهارات فيها فحسب ، بل يمكنه أن يتعلم مع تعلمه لتلك المهارات : التاريخ ، والجغرافيا ، والحساب ، بل واللغة والعلوم ، ويستطيع أن يتعرف على ماضى أجداده .

ولقدكانت فكرة المشروعات أهم حدث تربوى تجربه المدرسة النموذجية . وكان المشروع يتوقف نجاحه على النشاط الذى يستثيره ، وعلى الدوافع التى يخلقها عند التلاميذ فيجعلهم يتابعون دراساتهم بحب وشغف . كان القبانى يقول لنا دائما : حينما يكون للطفل هدفا يسعى اليه ، وارتبط هذا الهدف بميل حقيقى عنده ، دفع هذا الطفل الى التعلم ، واوجد عنده الحوافز لزيادة التعليم . وكان يقول عن الاشغال والرسم : صحيح أن هذه المواد يقبل عليها التلميذ بفطرية وبرغبة تلقائية ، لكنه حينما يرى أن تلك المواد تحقق اهدافه التى ارتبطت بالمشروعات ، فان حبه لها يزداد كثيرا حتى يصبح ميلا دائما يزاوله فيما بعد ، ربما يبدأ الميل كهواية ، لكنه قد يتحول مستقبلا الى ميل مهنى .

وفى ذات يوم كان تلاميذ السنة الثالثة يدرسون مشروعا مقتنا من حياة قدماء المصريين ، واقتضى ذلك الربط بين حصص التربية الفنية وحصص المشروع ، وقمت بزيارة دار الآثار مع التلاميذ واتفقنا ان نمثل موكبا من مواكب الفرعون بعد انتصاره فى احد المواقع . تطلب هذا بعض الدراسات والتأملات ، مثل شكل العجلة الحربية ، أشكال الملابس ، والدروع ، والنعال ، ثم اخرج التلاميذ ذلك حسب قدرتهم على لوحة كبيرة مستخدمين مختلف الخامات من : صلصال ، وفروع شجر ، وقصاصات الاقمشة والورق .. الخ . اردت ان اعرض على الاستاذ القبانى انتاج التلاميذ قبل أن نرسله لنشترك به فى معرض خارجى ، فلم يوافق على فكرة العرض ووعد بحضوره مع الاستاذ الراحل محمد شفيق غربال ليتأملا سويا انتاج الطلبة . فدهشت ، واخذت افكر مليا ، ما معنى ان يحضر معه أستاذا فى التاريخ ؟ ولكن الفكرة التى فى ذهنه بدأت تتضح حينما وقف امام الموكب الذى صنعه التلاميذ وبدأ يتساءل ، هل هذه العجلة الحربية التى صنعها التلاميذ تشبه العجلة الحربية الحقيقية ، وهل هذه الملابس صورة مطابقة للملابس التى كان كل يرتديها لتتميز شخصيته ووظيفته عن شخصية غيره ووظيفته ، الكاهن ، غير الجندى ، غير الامير ،

غير الاسير . . الخ . وقد عرضت عليه فكرتي في هذا اليوم ، ان التلاميذ في سن الثالثة الابتدائية ، اى حوالي سن العاشرة ، في هـــذا الوقت لا يستطيعون محاكاة الاشياء بدقة ، فهم رمزيون لا واقعيون . وامتد النقاش والجدل من ارجاء المدرسة النموذجية الى اركان قسم الرسم بمعهد التربية حيث بدأ بعض الاساتذة يعيد تفسيره لمعنى التعبير الفنى الحر وكيفية ترجمة هذه الفكرة دون التضحية بالجوانب الثقافية المرتبطـــة بالموضوع .

ان فكرة القباني في هذا الوقت لم تكن لتهتم بالفن لذاته ، وانما تهتم به كوسيلة من وسائل الثقافة ، فالحقائق التى يتعرف عليها التلميذ من خلال الفن يجب ان يكون لها قدسيتها واهميتها ، ولا يصح في نظـــره التحريف فيها . اى أن امتزاج الخبرة يقتضى تحطيم الفواصل التقليدية بين كل مادة والأخرى ليستطيع التلميذ ان يدرك الكل ملموسا مجسما له وحدته التى لا تتجزأ .

وقد ظهرت هذه الفكرة بشكل جلي في المسرح المدرسى ، فلم يكن المسرح مظهرا خارجيا تستحضر فيه الرواية ، وينتخب لادوارها التلاميذ ، ويحاكي فيها مشاهير الممثلين ــ لا لم يكن المسرح في المدرسة النموذجية شيئا من ذلك . كان المسرح هو المجال الموحد لمواد الدراسة ، والنشاط الذى تدور حوله جهود المدرسين والتلاميذ وأحيانا أولياء الامور . فالرواية التى تمثل وهى عمل فنى ، تنبع من التلاميذ في دروس المشروع ، وقد تأخذ طابعا تاريخيا ، أو اجتماعيا ، أو علميا ، ويشارك التلاميذ في التأليف متوخين الحقائق ، ثم يأتى دورهم في حصص الفنون حيث يرسمون مناظر الستائر ويصممون الملابس ، والنعال ، والسيوف ، والدروع ، والمقاعد ، وغير ذلك من الادوات اللازمة لأخراج الرواية . . ان المسرحية وهى نوع من التربية الفنية هى نشاط يجمع حوله انشطة اخرى ، وكلها تدور حول محور واحد هو تنمية التلميذ من مختلف النواحى . فكأن تفكير القباني في هذا الصدد يحقق الفكرة التى الف عنهـــا هربرت ريد اشهر كتاب له وعنـــوانه « التربية عن طريق الفن » Education through Art ولكن القبـــاني كان يهتم بها قبل ظهور هذا الكتاب بوقت غير قصير . ولست أدرى هل كانت المعانى التى يهدف اليها القباني من فكرته عن المسرح ، هى نفسها التى أراد أن يؤكدها ريد باعادة احيائه لنظرية افلاطون عن اهمية الفنون في التربية الاساسية للانسان ، لان النتائج الملموسة والتى كنا نمارسها ونشاهد آثارها ــ كانت تبين أن الفنون كلها تتكاتف لتربى الطفل تربية تلقائية مرحة ، لها قوتها وطابعها الاجتماعى ، فالرسم ، وفروع الاشغال المختلفة من : تجارة ، ومعادن ، ونحت ، وخزف ، وطباعـــة ، والموسيقى

والاناشيد ، والادب ، والتمثيل أو الدراما ، ثم فن الاضاءة والديكور حتى التاريخ ، والحقائق العلمية ، كل هذه الاوجه من النشاط كانت تلعب دورها في تهذيب وجدان التلميذ ، وخاصة بعد أن ينتهى التلميذ بتمثيل دوره في علاقته بادوار زملائه المختلفة .

ان المدرسة النموذجية كما رسمها القبانى أعطت التربية الفنيـة مجالات حية داخل ذاتها وخارجها ، وفى صلتها بغيرها من أوجه النشاط الاخرى . فستارة المسرح مثلا كان يتراوح حجمها بين ٥ × ٣ م ، وكان يتكاتف فصل بأكمله فى اخراج الستارة ، ويتبع فى ذلك عمليات متدرجة تبدأ بالكروكى ، ثم يناقش وينتخب التلاميذ أنسب رسم ، ثم يوزع عليهم العمل فيقومون بتكبيره واخراجـه عمليا . وهكذا لم يكن الرسم صفحة الكراس فحسب ، ولم تكن الاشغال ورق القص واللصق دون غـيره ، فحينما كان يستثير مشروع مثل صيد الفراش حماس التلاميذ نحو جمعه وتصبيره ودراسته ، كانت حصص الاشغال نشطة لينتج التلاميذ الصلابة التى يشدون عليها الفراش ، والصندوق الذى يجمعون فيـه نتاجهم ، وشبكة الصيد التى يصطادون بها ، ويتشكل الصندوق تبعا لابتكار التلميذ ثم يزخرفه متأملا الفراش والبرقات واوراق النباتات التى يجمعها . ان دراسة الفن كانت بصيرة من خلال دراسة العلم ، ولم يكن العلم والفن يفترقان .

وقد كنت أفاجأ بين حين وآخر بخصم التلاميذ من بيعتهم مراجـع ترشدهم فى دراستهم ، وكانوا يكونون المجموعات من الصور ، ومن الكتب والمجلات المتصلة بصميم دراستهم العملية والفنية ، وكان أهم من ذلك كله أن الدراسة فى أى فرع كانت واقعية ، فحينما نتفق وزميـل على أنه سيدرس مثلا حيوانات الغابة ، كنا بالتليفون نطلب العربة التى تقـل التلاميذ الى حديقة الحيوان ، ومدرس العلوم يشرح مواطن الحيوانات ، وخصائصها ، وبيئاتها الاصلية ، بينما مدرس الفن يرشدهم فى دراستهم بالرسم للحيوانات التى يريدون تمثيلها فى مشروعهم عن الغابة . وهكذا قرب القبانى بفلسفته المواد بعضها من البعض الاخر ، وحطم كثيرا من الفواصل المفتعلة بينها ، كما قرب المدرسة من البيئة . وكانت دائما مصادر البيئة ، وثروتها ، محور الدراسة مع التلاميذ . وتشتق اوجه النشـاط المختلفة التى تشغل المواد اياما بل أسابيع من واقعية الحياة — فالقبانى بحق كان المصرى الاول الذى حاول وضع مفهوم التربية على انها الحيـاة موضع التنفيذ فى التربية المصرية ، ونقـل المدرسة من جوها الروتينى التقليدى الى جو الفاعلية الذى اخذت الفنون دورها ومركزها فيه .

والحديث عن تأثير القباني على التربية الفنية لا يمكن ان تحتمله صفحات المقال المحدودة ، فقد كانت صلته بقادة التربية الفنية في فجر نهضتها وطيدة ، وتبادله الرأى معهم كان له انعكاساته على هذه المادة في التعليم العام . ولكن ما يجب ان يقال في هذا الصدد هو ان القباني ساعد بتفكيره التربوى التقدمى على أن يخرج تدريس الفن من صومعته الفنية ليصبح أداة حية فعالة من ادوات التربية التى تحقق مفاهيم التربية الحديثة واساليبها . وقراءته لاراء جون ديوى ، وكلباترك ، وبوده ، وغيرهم كان لها تأثيرها في نقل خلاصة التجارب التربوية الامريكية الحديثة الى التربة المصرية وذلك في وقت لم يكن من السهل فيه الدراسة في أمريكا او ارسال البعوث اليها . فالأستعمار كان جاثما على نفوسنا وكل ما نعرفه من شئون التربية لم يات الينا الا عن طريق المستعمرين ، وهم ليسوا مخلصين حين ينقلون الى بلد مستعمر افكارهم واتجاهاتهم التربوية . ولذلك يعد القباني في طليعة من حطموا القيد الثقافى الاستعمارى وامتدوا بآفاقهم نحو احدث التجارب التى تجرى فى حقل التربية في العالم ، وكانت امريكا بلا منازع هى أهم دولة تتقدم فيها التربية بصورة سريعة . ونذكر أمريكا في هذا الصدد لانه قد تبين للكاتب عند زيارته لنيويورك فى منتصف عام ١٩٤٧ أن كثيرا مما كنا نمارسه فى المدرسة النموذجية ، كانت تمارسه في نفس الوقت احدث المدارس فى المدينة المشتهرة بناطحات السحاب ، واذكر مدرسة وجدت فيها مشروع البريد ، فعجبت أول الامر كيف يتسنى لنا في القاهرة ان يدرس في النموذجية هذا المشروع ، الذى نجده يدرس في تلك المدرسة بنيويورك ؟ ولكن ليس من العجيب ان نرى ذلك ، فحينما حدثت الثورة على التربية التقليدية تبعها فى بقاع مختلفة من العالم نوع من المشاركة فى التقاط الاساليب التطبيقية الحديثة التى يثبت نجاحها وكان القباني ذخيرة في نقل تلك الافكار الحديثة وترجمتها الى ما يتناسب مع التربة المصرية . لكن المدرسة النموذجية فى مجموعها كما عرفناها لم يكن لها شبه يقابلها في الخارج ، فخطتها ، ونظامها ، انما هى محصلة تجارب كثيرة تبلورت حتى خرجت على النحو الذى انتظمت به وخبرناها .

ان التربية الفنية بمعناها الحديث تدين للقباني بتوجيهه فى استغلال البيئة ، وبالخروج عبر أسوار المدرسة حيث الحياة الواسعة الرحبة ، كما تدين التربية الفنية له فى ربطها بالثقافة وبالمعارف المختلفة ، وبكل لون من الوان النشاط التى تبنى شخصية التلميذ وتسعى الى تكاملها . قد يقول البعض ان القبانى هو الذى الغى الرسم من الثانوى وحول حصصه الى هوايات ، وقد يكونوا على بعض الصواب ، ولعله كان متأثرا فى هذا بالعقلية الاوروبية المحافظة التى تؤمن باهمية المواد الاكاديمية فى المرحلة الثانوية وتضعها في مقدمة اى اعتبار آخر ، لكن لاقرار الحق حينما عملت المدرسة

النموذجية الثانوية فى أول عهدها كانت الخطة حصتين للاشغال ، وحصتين للرسم فى السنة الاولى ، ومثلهما فى السنة الثانية ، وبعد ذلك حصة للرسم فى الثالثة والرابعة ــ أما الاشغال فقد كان يؤمن بتنويعها بعد السنة الثانية الثانوية ، ويؤمن أيضا بان التلميذ يجب أن يختار الفرع الذى يجب أن يزاوله . وفكرته عن الاشغال كهوايات تضمنت دراسة الكهرباء والميكانيكا وهذا الاتجاه نما فى المدارس فيما بعد الى الدراسات العملية . لكن حينما نسأل عن مركز الاشغال فى المدرسة الثانوية قبل القبانى ــ نجد انها كانت هواية داخل الجمعيات وبلا حصص . فهو الذى أعطى للمواد الفنية وخاصة الاشغال أهمية كبيرة فى دور المراهقة بتحديد حصص لها . وقد كانت خطة المدرسة النموذجية من ناحية الرسم والاشغال اكثر تقدما من الخطة المخصصة لها فى المدارس العادية ، ولكن لما عدلت مراحل التعليم ــ اقتصر الرسم على السنة الاولى وسمى بالتربية الفنية ، واحتلت الهوايات وفيما بعد الدراسات العملية ، الدور الذى كان يفترض ان تأخذه الاشغال وحدها .

واذكر اننى شكوت فى اجتماع هيئة التدريس بالمدرسة النموذجية الثانوية عام ١٩٤٣/٤٢ ، أن حصص الاشغال غير مقدر لها درجات للتلميذ بينما خصصت درجات للرسم ، ودافعت عن وجهة نظرى من ان الطالب ينحرف فى تفكيره ويهتم بالمواد التى لها تسعيرة ، ويهمل المواد التى ليست كذلك ، وقد أيدنى الاستاذ القبانى فى رأيى وقال لماذا نضع تقديراً للتاريخ وآخرا للجغرافيا وكان من الممكن ان يكون لهما تقدير واحد وانتهى من مقارنته باقرار وضع درجة للاشغال اليدوية تضاف لمجموع الطالب وتؤثر فى ترتيبه . وكان هذا اتجاها ثوريا بالنسبة لما هو معهود عن هذه المواد فى المدارس الثانوية العادية . وهكذا فقد كان القبانى ينشد الكمال فى خطة الدراسة ويولى أطرافها عنايته ، وبرزاهتمامه الواضح بالنواحى العملية . لكن اهم مساهمة للقبانى بالنسبة للتربية الفنية كانت فى المرحلة الاولى ، حيث اكسبها معنى وقيمة وفهما خاصا جديداً أثر على تدريس المواد الاخرى ، كما أثر عليها .

تجارب فى التعليم الريفى والتنظيمات الريفية

دكتور ابراهيم مطاوع

مدير التخطيط — وزارة التعليم العالى

يتمثل اهتمام الدولة بالريف فى قوانين الاصلاح الزراعى ومشروعات الرى والصرف وادخال المياه النقية والرعاية الصحية ومشروعات السد العالى والوادى الجديد فضلا عن نشر الجمعيات التعاونية الزراعية والوحدات المجمعة .. الخ .

وقد صحبت النهضة الحديثة فى الجمهورية العربية المتحدة حركة نشر التعليم التى ما لبثت ان غزت الريف فى صورة مدارس مختلفة المستويات واصبحت الامال معلقة على ان التعليم والمعرفة والمهارة ستؤدى الى تنويرهم وتبصيرهم بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون مجتمعهم ، وقد ادرك الكثير من المربين والمصلحين ان التعليم بصورته الحالية لايمكن ان يحقق الاهداف المعقودة عليه فى النهضة الحاضرة ، فهو من جهة لايفيد سكان الريف فائدة ملموسة فى شئون معاشهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم كما انه من جهة اخرى قد يشغلهم عن امورهم اليومية التى الفوها . وكان من البديهى ان اتجهت الافكار الى ايجاد نوع من التعليم يلائم حياة الريف ويؤدى رسالة النهوض والرقى والاصلاح فيه .

وقد اكدت أحدث الابحاث انه لامكان الان للتعليم النظرى الشكلى المنعزل عن حياة الريف ومشكلاته وان الطاقة الكامنة فى التعليم لو استخدمت الى اقصى حدودها فانها قادرة على احداث تغيير اجتماعى ملحوظ نحو التقدم والرفاهية . ويستدعى ذلك ان يبنى التعليم على الدراسة المقرونة بالعمل والنشاط والانتاج والتطلع الى مستقبل افضل . وبذلك تنمو نزعة الاصلاح بين أهل الريف انفسهم . وبغير التغيير الذى ينبع من الداخل لا يكون للتقدم والاصلاح صدى فى نفوس الريفيين .

وبناء على ذلك نجد انه من الضرورى ان تنبثق مناهج المدارس والمؤسسات القائمة بالريف وبرامجها وخططها سواء اكانت مدارس ابتدائية ريفية او مراكز للتربية الاساسية ومحو الامية ، او وحدات زراعية ، او لاعداد المعلمين الريفيين ، أم مراكز اجتماعية ريفية ، او وحدات مجمعة ريفية او مراكز للتربية الاساسية ومحو الامية ، او وحدات زراعية ، او

معاهد علينا زراعية أو وحدات صحية ، أو جمعيات تعاونية زراعية ، أو تنظيمات الاتحاد الاشتراكي العربي بالقرى ، أم مراكز للعبادة أو الارشاد والتثقيف الزراعي والصحي .. فالبرامج والخطط والمناهج الخاصة بهذه المدارس والمؤسسات ينبغي أن تنبثق من تشخيص علمي شامل لمشكلات المجتمع الريفي في الجمهورية العربية المتحدة صحية كانت أم اقتصادية ام اجتماعية .. الخ .

ومن الاهمية بمكان استشارة الخبرات السابقة في الخارج في ميدان التعليم الريفي حتى يمكن البدء بما انتهى اليه غيرنا في هـذا الشأن . وفيما يلي بعض أمثلة لذلك :

تجربة تعليمية من ريف الجمهورية السودانية

قامت تجربة على مستوى اعداد المعلمين الريفيين بشقيقتنا الجمهورية السودانية اذ يعمل طلبة معهد المعلمين الريفيين في قـرية بخت الرضا ليكونوا معلمين وقادة في الريف . ولا تختلف تلك القرية عن بقيـة قرى السودان التي سيرجعون اليها بعد تخرجهم في شيء ، الا انها افضل من حيث النظافة والصحة العامة وتستخدم فيها طرق الزراعة المستحدثة في المزرعة والصناعات الزراعية الحسنة مع حسن استغلال الخامات المحلية. وبذلك يتهيأ للطلبة مجتمع ريفي نموذجي يمارسون فيه حياة صالحـة ويمكنهم نقل محاسنه بعد ذلك الى قراهم الاصلية بعد تخرجهم . ومما يلفت النظر في هذه التجربة انها تجربة اجريت على شعب شبيه بشعب الجمهورية العربية المتحدة من جميع النواحي وفي ريف يكاد يكون قطعـة من ريف الجمهورية وانها ايضا اجريت على ايدى اخصائيين لايدخرون وسعا في سبيل نجاحها ، حيث سارت التجربة بروية واتزان ودراسـة واعية . وكانت الاغراض المنشودة هي صبغ التعليم الابتدائي في السودان بصبغة ريفية حتى يظل التلاميذ والعلمون على السواء متعلقين بالريف ، مسرورين بالمعيشة فيه ، مقبلين على انهاضه وتحسين حال أهله تحسينا شاملا لحياتهم الصحية والأجتماعية والزراعية والاقتصادية ، واقتباس الملائم من اساليب التربية السليمة ووضع مناهج للتعليم في السودان ملائمة للبيئة وتدريس هذه المناهج .

والحياة في هذه القرية على جانب كبير من البساطة فجميع مبانيها من اللبن (الطوب النى) على نسق المباني الشائعة في الســودان دون بلاط ولا اخشاب والعناية بها تامة بحيث يصلح كل عيب فيها اول باول ويعنى بنظافتها الى اقصى حد ويسعى في تجميلها بقدر الامكان على الدوام ويلحق بالمباني في القرية من الاراضي الزراعية نحو ١٢٠ فدانا ويعيش الطلبـة والمدرسون في بيوت صغيرة ويقدم لهم من الغذاء البسيط اقل قدر يتفق

وحاجتهم الصحية وهم يلبسون الجلباب والعمامة ويجلسون فى الفصول. على بسط من الخوص فرشت على الارض وامامهم تخت صغيرة بسيطة مفتوحة يضعون فيها ادواتهم ويستندون الى سطحها عند الكتابة او يضعون عليها الكتب عند المطالعة .

وتسود العمل فى هذه القرية الروح العملية . وكل ما يعمله الطلبة. يقومون به بدافع اهتمام خاص وبغية تحقيق أغراض نافعة . والتعليم فى القرية مصبوغ بالصبغة الزراعية العملية فلا يتلقى الطلبة دروسا نظرية فى الزراعة وانما دروسا عملية فى الحقل والمشتل والحديقة ومرابط المواشى. وحظائر الدواجن ، ويمرن الطالب كذلك على كل الاعمال اليدوية الممكنة التى قد يحتاج اليها فى المستقبل فى مدرسته أو بيئته أو قريته من نجارة. او بناء الى بيع وشراء .. الخ .

وقد نجحت تلك التجربة نجاحا كبيرا فى النهوض بالقرى السودانية وذلك لتفرغ القائمين عليها تفرغا تاما لدراسة كل صغيرة وكبيرة دراسة منطقية عملية ، ولالتزام جانب البساطة والحرص على أن تكون المدرسة ووسطها صورة حقيقية من الوسط الريفى الذى تقع فيه .

تجربة تعليمية من ريف الهند

وقد قامت ايضا تجارب تعليمية عديدة فى المجتمع الهندى على الصعيد القروى اذ نبعت حركة Nai Talim أى التعليم الجديد الذى نادى به فيلسوف الهند ومعلمها غاندى وتعتبر تلك الحركة فى الميدان التعليمى والتربوى فى الهند مكملة لحركة غاندى فى الميدان السياسى . وشعار هذه الحركة الانتاج والاكتفاء الذاتى عن طريق التعليم وذلك لمقاومة الاستعمار حتى يرحل عن ربوع الهند . ومغزى هذه الحركة تدريس المواد الدراسية المختلفة عن طريق المشروعات والنشاط العلمى والاعمال اليدوية والصناعات الريفية حيث يتعلم التلاميذ الغزل والنسيج والنجارة وعمل الحصير والفخار وحفظ الاغذية ، ويحتفل الطلبة سنويا فى المدارس الريفبة ودور المعلمين الريفيين بيوم العمال ليتعودوا احترام العمل اليدوى .

وقد عرف غاندى التربية السليمة فى حركة التعليم الجديد بانها اعداد للحياة وخلال الحياة وتشمل كل ما تشمله الحياة فى الريف ، وقال بانه يمكن تصوير التربية على انها ممتدة بالحياة ايضا فى الريف اى بالنظافة والصحة والتمدن والعمل واللعب والترفيه ، وكل هذه ليست موضوعات منفصلة عن المنهج ولكنها موضوعات متبلورة متداخلة وتؤكد اتساق الحياة وتوازنها فى الفرد والمجتمع .

ونادى غاندى بان انتظام المجتمع العادل يتأتى عندما لا يكون هناك تقسيم غير عادى بين من عندهم ومن ليس عندهم وعندما يجد كل فرد الطمأنينة لمورد رزقه وحقه فى حريته ، ولبناء مجتمع كهذا تسوده العدالة.

الاجتماعية والاشتراكية لابد وان نبدأ ببناء الاطفال حتى يبدأوا حياتهم التربوية بالخبرات العملية فى هذا المجتمع المتمدن ، وهذا البرنامج التربوى يشمل كل قرية ، ويكون برنامج الدراسة والعمل متمركزا فى مدارس اعداد المعلمين الريفيين حول العمل والمشكلات المتعلقة بتنظيم حياة الجماعة الريفية والتدريبات الاجتماعية ودراسة الاطفال عمليا وتعرف وممارسة القواعد الاساسية لمرحلة التعليم الاساسى الريفى ، وممارسة الادارة وتنظيم العمل ، والنظافة الشخصية والعامة ، والعناية بالحدائق والدواجن فضلا عن الموسيقى والاناشيد والايقاع واللغة والادب والخطابة .

وتقوم المدارس التى تسير طبقا لمبادىء التربية الاساسية الريفية فى نطاق فلسفة غاندى بالمساهمة بدور فعال فى حركة توزيع الاراضى على المعدمين ، فيخرج التلاميذ والاساتذة فى حملة خطابية ويجوبون القرى المحيطة ويقنعون الاغنياء فى اجتماعات عامة بالتبرع بالاراضى الزراعية للفلاحين المعدمين ويشرحون هذه الحركة واغراضها فى رفع مستوى الفقراء الذين لا يملكون ارضا لفلاحتها .

وبعض المدارس فى الهند تكتفى ذاتيا اذ تسد المزارع الملحقة بهذه المدارس الاحتياجات الغذائية للمدرسين والتلاميذ كما تسد بعض رواتب مدرسى هذه المدارس ، وقد بلغت مدارس اخرى مرحلة الاكتفاء الذاتى فى الغزل والنسيج ، أى انها تغطى احتياجات تلاميذها وتلميذاتها واساتذتها من الملبوسات القطنية .

وتدلنا هذه التجارب بوضوح وجلاء على امكانيات التعليم الاساسى الريفى فى النهوض بالمجتمع الريفى المتخلف كما تدل على عظم الطاقة الكامنة فى التعليم لو أطلقت من عقالها وسلطت لحل مشاكل الحياة الرئيسية من مأكل وملبس ومسكن وصحة ... الخ .

وتدل أيضا على انه قبل اجراء اى اصلاح فى الريف لابد للمدارس ان تدرس احتياجات القرى وتمسحها مسحا شاملا من حيث مستواها الاقتصادى والثقافى والزراعى والصحى ، والمؤسسات والهيئات والمنظمات بالقرى اى كان نوعها التى يمكن أن تتعاون تعاونا وثيقا مع المدرسة فى رسالة النهوض بالريف ، ولا شك ان وجود مزارع وورش وحظائر ومعامل ومراكز للخدمة العامة ملحقة بهذه المدارس والمؤسسات بالقرى كان من العوامل الاساسية فى نجاح هذه التجارب التعليمية فى ريف شبه القارة الهندية .

تجربة تعليمية من ريف الولايات المتحدة الامريكية

بالرغم من التقدم البارز الذى بلغته بلاد كالولايات المتحدة الامريكية ورقى مستوى المعيشة بها فقد قامت بتجارب تربوية دقيقة فى عدة مدارس تقع فى مجتمعات ريفية منعزلة فى ولايات كنتكى وفلوريدا وفيرمونت ، وقد تولت الانفاق على هذه التجارب مؤسسة سلدن

وقد استمرت التجربة ما يزيد على ١٢ عاما وتهدف تلك التجربة الى محاولة تحسين مستوى التغذية والمسكن والملبس وهى الحاجات الاساسية للانسان ، والتى يصرف سكان البيئة الريفية فى العادة ما يقارب ٦٥-٩٠٪ من الدخل السنوى لهم على هذه الضروريات الثلاث ، وقد كان كل ما حدث من تغيير فى نظم وبرامج المدارس التى قامت فيها التجربة هو تزويد هذه المدارس بالكتب والكتيبات والنشرات الدراسية التى تتناول موضوعاتها المشكلات والاساليب المختلفة للتغلب عليها فى حدود القدرات الاقتصادية. أولياء الامور والتلاميذ فى حياتهم المعيشية مع شرح وايضاح لاسباب هذه المشكلات والاساليب المختلفة للتغلب عليها فى حدود القدرات الاقتصادية وقد استتبع ذلك دراسة التلاميذ للمجتمع المحلى الذى يعيشون فيه وتعرفوا على العقبات الاقتصادية القائمة فى هذا المجتمع ، كما قامت المدارس بتزويد التلاميذ والتلميذات بالخبرات العلمية والعملية التى تتفق وتطبيق مبادىء الاقتصاد فى المأكل والملبس والمسكن فى حياتهم الخاصة بالمدرسة وفى اسرهم ثم فى المجتمع الريفى الذين يعيشون فيه ، وقد امتد نشاط هذه المدارس الى أهالى القرى وحدث تجاوب واضح بين المدرسة والبيئة الريفية .

وقد كان من نتيجة هذه التجربة ان تحسن مستوى التغذية والملبس والمسكن فى هذه المجتمعات . وقد ظهر بوضوح هذا التحسن منعكسا على صحة تلاميذ هذه المدارس اذ اختفت امراض تسوس الاسنان والبلاط ، كما انتشرت زراعة الخضروات واكلها طازجة فى تلك المجتمعات ، بل ان محتويات مخازن ربات البيوت من الاطعمة قد تغيرت بحيث اشتملت على اغذية متوازنة ، وحدث تغيير واضح فى نظام الملبس ومستواه على تلاميذ المدارس وعلى اولياء امورهم القرويين ، وكذلك الامر فيما يتعلق بتحسن مستوى المسكن . وقد اكدت تلك التجارب ان عملية تطوير المجتمع الريفى عملية لا تتكلف الكثير وانها مسألة تلوين لبرامج المدارس الريفية ومناهجها بالصبغة الريفية بحيث تدور حول مشكلات الفرد والمجتمع القروى .

الديمقراطية فى التنفيذ

مما لا يدع مجالا للشك ان برنامجا ضخما للتعليم الريفى فى بلادنا مع الاستفادة من تجارب البلاد الاخرى التى تتشابه فى ظروف مجتمعاتها الريفية مع المجتمع الريفى بالجمهورية العربية المتحدة — مثل هذا البرنامج يتطلب ان تخرج جميع المدارس والمؤسسات الريفية الى العمل الكبير أى المجتمع الريفى وتدرس مشاكله الملحة دراسة واقعية موضوعية علمية بحيث ينبثق عن دراساتها مشروعات عملية انتاجية على الصعيد القروى كبناء منزل محسن للفلاح أو حظيرة للدواجن المنتخبة ، او نشر فكرة الهجرة الى مناطق الاصلاح الزراعى ، أو توزيع شتلات الخضروات والفواكه والاشجار والنباتات العطرية والطبية على الفلاحين ، أو توفير مياه نقية للشرب ، أو ردم مستنقع ، أو ورش المبيدات الحشرية فى منازل القرويين ، أو عرض افلام سينمائية صحية أو محو امية القرويات وتعليمهن رعاية الاطفال ومبادىء التغذية السليمة .. الخ .

ولكى يسير جهاز العمل لتنفيذ هذا البرنامج سيرا ديمقراطيا منتجا دلت التجارب على انه لا بد وان تؤلف تنظيمات مختلفة بالمدارس والمؤسسات فى الريف فى شكل نوادى او لجان او مجالس او جمعيات تختص كل منها باحدى اوجه النشاط الريفى ، فواحدة تختص بالمزرعة او الحقول النموذجية بالقرية ، واخرى تختص بحدائق الفاكهة ، وثالثة بالخضروات ، واخرى تختص بمنتجات الالبان ، واخرى تختص بتنمية الثروة الحيوانية ، واخرى تختص بالصناعات الزراعية والريفية واخرى تختص بالاقتصاد والتراث الريفى ، وغيرها تختص بالخدمات الصحية واخرى تختص بالمسح الاجتماعى الشامل لاحتياجات القرية ، وواحدة تختص بالمصالحات ، وغيرها بالتربية الاساسية ومحو الامية واخرى تختص بمكافحة الخرافات والترهات ، وغيرها تختص بالاحسان والزكاة ، واخرى تختص بالخدمات العامة ، وغيرها تختص بالتربية البدنية ، واخرى تختص باحياء شعائر الدين ، وغيرها تختص بالمعارض الريفية والمتاحف واخرى تختص بالمكتبات المتنقلة ، وواحدة تختص باحياء الموسيقى والاناشيد الريفية ، واخرى تختص بالوسائل التعليمية واخرى تختص بالنشاط النسوى .. الخ .

ويشترط أن لا يزيد عدد اعضاء كل ناد او لجنة او مجلس عن خمسة عشر فردا وتقوم كل منها بعمل برنامج مرسوم ينفذ على خطوات عملية محدودة وموقوتة بزمن معين . وتكون كل لجنة تحت اشراف اخصائى أو خبير محلى من القرية نفسها ويعاونه قرويون من مختلف الاعمار وتكون مقار هذه اللجان او النوادى او المجالس المدارس والمؤسسات المنتشرة فى الريف .

وفى تنظيمات الاتحاد الاشتراكى العربى الجديدة الاجابة الشاملة على ما يمكن أن نعمله بالقرية بحيث تتعاون تلك التنظيمات تعاونا وثيقا مع بعضها على أساس من التنسيق ووحدة الهدف ، اذ يوجد مجلس قروى يتعاون مع الجمعية التعاونية ، ومدارس القرية والمركز الاجتماعى ، أو الوحدة المجمعة ، والمستشفى او المستوصف او العيادة ، ومدرسة البنات واتحاد الشباب ، كما يتعاون مجلس القرية ايضا مع لجنة الشباب ولجنة الخدمات العامة والصحية والمرافق العامة ، ولجنة الخدمات الاجتماعية والمصالحات ، ولجنة الثقافة والتعليم ، ولجنة التعاون والزراعة والصناعات الريفية والعمل ، ولجنة الادارة المحلية والشكاوى والمقترحات .

ومن العوامل الهامة التى تساعد على نجاح لجان النشاط بالقرية فى اداء مهمتها على الوجه الاكمل أن تضم العناصر التى يمكنها ان تبذل عن طواعية وايمان الوقت والجهد فى خدمة اغراض اللجنة ولذلك يحسن ان يمثل فى لجان القرية :

١ ــ القائمون على الخدمة العامة ممن يتصل عملهم باوجه النشاط فى اللجنة .
٢ ــ اعضاء يمثلون الادارة المحلية .
٣ ــ أهل القرية بحيث يمثل فيهم :

(ا) اكبر عدد من الاسر .
(ب) اصلح الافراد .
(ج) العنصر النسائى قدر الامكان .

ويراعى فى اختيارهم أن يمثلوا كافة قطاعات القرية بقدر الامكان . وبالنسبة للجنة **التعاون الزراعية والصناعات الريفية والعمل** فانه يمكنها ان تساهم فى رفع مستوى دخل المواطنين وتكوين رأى عام تعاونى بالقرية وتتبع نشاط الجمعية التعاونية والتعرف على تحقيقها للاغراض التى اسست من اجلها والعمل على تنشيط الجمعية التعاونية وزيادة امكانياتها واستعمال التقاوى المنتقاة واتباع الطرق الفنية الحديثة الزراعية ومقاومة الافات وتوفير وسائل الرى واختيار المحاصيل المناسبة والتسويق التعاونى وتنمية الثروة الحيوانية وتفهم القوانين والارشادات الزراعية وتوجيه الاهالى واكتشاف الخامات المحلية واستغلالها اقتصاديا وايجاد صناعات ريفية جديدة وتصريف المنتجات القروية وتنظيم عملية تشغيل العمال الزراعيين والمساعدة فى تنظيم عمليات الهجرة .

وبالنسبة للجنة الثقافة والتعليم فيكون من وظيفتها نشر الثقافة القومية من تعريف المواطنين بمعنى القومية العربية وتدعيم عاطفة الولاء والاعتزاز بها وتبصير المواطنين بموقف الجمهورية من القضايا العربية مثل فلسطين وعمان وامارات الخليج العربى وتبصير المواطنين باهداف ومسئوليات الاتحاد الاشتراكى العربى ، والتعاون مع المدرسة لحل المشكلات التعليمية وتنظيم مكافحة الامية ، والعمل على نشر الثقافة العامة وتشجيع المتازين من ابناء القرية على استكمال تعليمهم وتكريم المتعلمين

وبالنسبة للجنة الخدمات العامة والصحية والمرافق العامة فانه من مهمتها حث الاهالى على التطوع فى مشروعات الخدمة العامة والمعاونة فى رفع المستوى الصحى الخاص والعام . وفى الخدمة العامة لابد من دراسة احتياجات القرية لتحديد مشروعات الخدمة العامة من صيانة مرافق واعداد طرق وانارة واطفاء حرائق واسعاف واغاثة وتشجير ومقاومة الحشرات المنزلية الضارة ، وتنظيم الحملات ، والاستفادة من العناصر المتعلمة . وفى الرعاية الصحية لابد من تشجيع الفحص الطبى الشامل وتنظيم تسجيل المواليد ، ومراعاة الارتفاع بصحة البيئة من توفير لمياه الشرب وتعميم المراحيض والعناية بالنظافة العامة وردم البرك والمستنقعات . وفى مجال التثقيف الصحى يمكن الاستفادة من المبانى المتاحف الصحية وشرح القوانين الصحية .

وبالنسبة للجنة الخدمات الاجتماعية والمصالحات فانه من مهمتها التعرف على المشكلات الاجتماعية بالقرية والعمل على ايجاد الحلول لها وفى مجال الخدمات الاجتماعية يمكن تنظيم الاستفادة ببرامج المساعدات الاجتماعية والتنسيق وحصر الحالات ومساعدتها وتتبعها والاتصال بهيئات المعونة والدعوة الى اداء الزكاة ، والعمل على ازالة الخلافات التى تهدد المجتمع القروى بالتفكك وعقد جلسات الصلح والاشتراك فى اجراء

الدراسات والبحوث الاجتماعية والتحضير والأعداد لمشروعات الخدمة الاجتماعية التي تفتقر اليها القرية بالتعاون مع اللجان الاخرى مثل مشغل للفتيات ومركز للتدريب على الحرف وانشاء ناد ريفي .

اما النسبة للجنة الشباب فالغرض منها رعاية الشباب وتوجيههم الوجهة القومية وتمكينهم من الاستفادة من اوقات فراغهم .

اما بالنسبة للجنة النشاط النسائي فيهدف العمل في هذه اللجنة الى العمل على زيادة اشتراك المراة ومساهمتها في مشروعات التنمية الاجتماعية والاقتصادية معبئة بذلك نصف الامة لبناء المجتمع العربي الجديد . ومن ثم تبرز ضرورة تمثيل المراة قدر المستطاع في كل لجنة من لجان النشاط بالقرية فضلا عن اللجنة الخاصة بالنشاط النسائي .

اما اللجنة الخاصة بالادارة المحلية والشكاوى فالغرض منها التعاون مع جهات الاختصاص في الادارة المحلية لكي تتم الاعمال على الوجه الاكمل وهي تتلقى المقترحات الخاصة بالمشروعات اللازمة للقرية وفحص الشكاوى الخاصة بسير المرافق العامة المحلية ورفع ما ترى صلاحيته من المقترحات الى المجلس القروى ليقوم بتنفيذها .

وغني عن الذكر ان أسلوب العمل بهذه المنظمات يكون على أساس ديمقراطي سليم وهو مشاركة افراد المجتمع في التفكير في مشكلات مجتمعهم الريفي سويا ومحاولة التماس حل لهذه المشكلات تعاونيا ..

علم النفس والمعلم

دكتور يوسف الشيخ
المدرس بكلية التربية

لعل اول سؤال قد يتبادر الى ذهن القارىء لهذا العنوان يدور حول طبيعة علم النفس التربوى ، وهل هو تربية او علم نفس أو هما معـــا ؟ الواقع ان علم النفس التربوى يستمد معناه ويتخذ مجالاته من كل من مجالى التربية وعلم النفس على السواء . فالتربية عملية اجتماعية ، وعلم النفس منهج معرفى خاص بدراســة مجموعة من الظـواهر السلوكية . والتربية كعملية اجتماعية تهتم بتكوين نماذج معينة للسلوك عند الانسان يستطيع عن طريقها ان يتكيف وفقا للظروف البيئية المحيطة به . ويهتم علم النفس اساسا بدراسة سلوك الانسان عندما يتغير او يوجه فى ظـل العمليات الاجتماعية للتربية ، كما يهتم ايضا بالدراسات او العمليات التى تسهم فى زيادة فهمنا لكيفية تغيير السلوك وتوجيهه من خلال عمليــة التربية .

واذا عرفنا دور المربى بوجه عام على انه « مساعدة المتعلم على تغيير سلوكه فى اتجاهات معينة مرغوبة » ، فبرغم قصور هذا التعريف فانه يبرز عاملين أساسيين وهما : العملية التى يتغير فيها السلوك والمحك اى الاتجاهات المرغوبة التى توجه الى تحقيقها هذه العملية . فاذا كان على المربى تحديد ما يعنيه بالتغيرات المرغوبة فى السلوك تحديدا اجرائيا فى صورة اهداف تعليمية فان المهمة الاساسية للمعلم هى أن يتفاعل مع تلاميذه وأن ينظم الظروف والمواد حتى يمكنهم من تغيير سلوكهم تحقيقا للنحو المرغوب . وبعبارة اخرى تكون وظيفة المعلم معالجة موقف التعلم بطريقة معينة حتى يمكن ان تحدث بالفعل التغيرات المتوقعة فى السلوك . وعند هذه النقطة اذا عرف عالم النفس التربوى نوع المعالجة التى تحدث التغيرات المطلوبة أصبحت المشكلة لا وجود لها ، اذ تصبح وظيفــة المعلم تطبيق الخطة الصحيحة المرسومة التى وضعها عالم النفس . غير أن اختلاف ظروف كل مجموعة من التلاميذ من حيث نوع المعلمين ونوع المواد الدراسية وعناصر البيئة المحلية لا يسمح لعالم النفس بوضع قاعدة عامة يمكن اعتبارها صالحة فى جميع الظروف والحالات . وهناك تكون مسئولية المعلم اذ ينبغى ان يكون نشطا دائم التساؤل عن مدى صدق طرقــه واساليبه الخاصة .

وطالما ان الانسان يستطيع ان يتعلم تصبح التربية ممكنة ويصبح التعلم تغيرا فى السلوك يرتبط بالخبرة . ويتضح الاهتمام الرئيسى لعالم النفس التربوى بموضوع التعلم ، وبذلك احتلت سيكولوجية تعلم الانسان مكان الصدارة فى هذا العلم ، ومع ذلك فليس من المفروض ان يقتصر علم النفس التربوى على دراسة تعلم الانسان بل يجب ان تمتد جذوره لتضم

جوانب مختلفة للتربية وعلم النفس تفيد في فهم طبيعة ذلك التعلم ، كالقياس والتقويم أو التوجيه والارشاد النفسى او دراسة سيكولوجية المواد الدراسية أو النمو الاجتماعى او النفسى ، وبذلك يصبح لكثير من هذه الجوانب معناها الخاص الذى يتصل بعملية التعلم .. وتهتم هذه المجالات بالانسان وتمكننا من التنبؤ بقدرته على التعلم ، ومن ثم نستطيع ان نعده للتعلم وان نعلمه بكفاية وفاعلية ، وتقوم التعلم الذى افترضنا حدوثه لكى نتمكن من اعادة تعليم الشخص الذى لم يتعلم او نحسن أساليب التدريس .. الخ .

ولا يقتصر اهتمام علم النفس التربوى على السلوك المكتسب بالتعلم. ولكنه يتعداه الى السلوك الذى يعزى الى النضج لما بينهما من صلة وثيقة. فالنضج يجب ان يتم قبل أن تصبح لعمليات التربية جدواها وفاعليتها ؛ كما انه يسير بخطوات طبيعية وذلك فى بيئة « طبيعية » ، فاذا حاولنا الاخلال بنظام تلك البيئة الى حد خطير فان عمليات النمو الطبيعية تختل وتضطرب ويصاب الفرد باضرار نفسية .

ولما كان علم النفس التربوى يهدف الى أن يضع المفاهيم النفسية التى تسهم فى تحقيق عملية التعلم وجعله فعالا مثمرا ينبغى ان نعيد بحث الاهداف والمناهج فى المدرسة الحديثة ، فالتغيرات التى طرات على المجتمع الانسانى أملت عليه تغييرات اساسية فى النظرية التربوية وتضمنت تساؤلا عما يجب علينا أن نعلمه للتلاميذ ، وبدانا نتحقق من ان تعلم الفرد كيف يتعلم وكيف يحل المشكلات التى تواجهه يحتل اهمية أكبر من مجرد تحصيل ذخيرة كبيرة من المعلومات والحقائق . فالمشكلات الصعبة التى لم توضع لها حلول مناسبة سبق اعدادها تواجه الفرد من يوم لآخر . وبالنسبة لهذه المشكلات فاننا نحتاج الى معلومات رتبت على أساس وظيفى ، ونحتاج أيضا الى أسلوب خلاق وفعال لمواجهة هذه المشكلات ؛ لذلك ففى اعدادنا لاطفالنا كى يكونوا مواطنين صالحين ، ينبغى الا نحاول اعدادهم للقيام بأدوار جامدة محدودة بل يجب ان يكون هدفنا التعليمى هو تنمية قدراتهم الخلاقة من أجل خدمة بناءة فى المجتمع .

وهكذا لم تعد المدرسة بمفهومها الحديث المكان الذى تشحن فيه عقول التلاميذ بالحقائق والمعلومات الجامدة بل اصبحت تؤكد عملية التعلم وتهتم بكيفية حدوثه وتنمى لدى التلاميذ القدرة على الابداع فى حل المشكلات والعمل الفعال سواء من الناحية الشخصية أو الاجتماعية . والمتخرج فى مثل هذه المدرسة قد لا يعرف كثيرا من الامور وقد لا يتوافر لديه كثير من المهارات ، ولكنه يعرف السبيل اليها ويعرف كيف يتعلم ما يحتاج الى تعلمه . ولا شك ان المعلم الذى يتقبل مثل هذه النظرية يمكنه ان يتمها بتوجيه تلاميذه نحو حلول بناءة للمشكلات وبتهيئة الظروف المناسبة لاشباع حاجتهم الى الاستطلاع والابتكار .

ويتفق دور المعلم فى المدرسة الحديثة مع اهدافها الى حد بعيد . فلم تعد دوره هو ذلك الدور التقليدى الجامد بل اصبح دورا أيجابيا خلاقا ،

واصبح المعلم ينظر الى مهنة التدريس على أنها تتضمن نموا مستمرا فى فهم التلاميذ والمواد الدراسية واهميتها فى المجتمع وكيفية توفير الظروف لتعلم فعال ، ولم يعد التدريس قاصرا على تطبيق « روتيني » لبعض الطرق الخاصة بتدريس القراءة او العلوم او المواد الاخرى . وعلم النفس التربوى يزيد من فهم المعلم للاطفال والشباب فيصير اكثر كفاية وفاعلية فى تزويدهم بالتوجيه الذى يحتاجون اليه فى الاطوار المختلفة من مراحل نموهم .

ويتضمن علم النفس التربوى دراسة ظواهر النمو التعليمى المصاحبة لعملية التربية . والنمو التعليمى مصطلح فضفاض يتناول عدة جوانب تعنى بها المدرسة ، فاذا كانت عناية المدرسة قاصرة أساسا على تعليم القراءة والكتابة والحساب ، فان النمو التعليمى يعنى فى هذه الحالة النمو أو التغير فى هذه النواحى ، أما اذا كانت المدرسة تهتم بالصحة والشخصية والاتجاهات والذكاء العام والعلاقات الاجتماعية ، فان النمو التعليمى يجب أن يشمل عندئذ النمو فى جميع تلك النواحى .

وبالنسبة للمعلم يشكل النمو وبخاصة النمو التعليمى عملية مستمرة ، فتلاميذه يتغيرون باستمرار ، فهم ينمون ويشتد عودهم ويتغير مظهرهم الجسمى بشكل واضح ملحوظ ، ويصاحب هذا التغير الجسمى بالطبع تغير فى الحاجات والبواعث ونواحى القوة ، فليست الشخصية نظاما استاتيكيا جامدا ، بل انها تنمو وتتطور بطرق شتى ، فميول التلاميذ وذكاؤهم واجادتهم للمواد الدراسية تنمو وتتعدل فى اتجاهات عدة وبصورة معقدة .

ويحدث النمو التعليمى نتيجة عدد كبير من القوى المؤثرة ، وعلى الرغم من ان المعلم والمدرسة يعتبران عنصرا واحدا من بين تلك العناصر المركبة التى تكون نموذج القوة المؤثرة فى ذلك النمو ، الا انهما يعتبران من اعظم هذه القوى تبصرا ووعيا . ولما كانت المدرسة هى المؤسسة التى اقامها المجتمع لتربية النشء والاشراف على اعداد الاجيال الصاعدة ، فانها القوة الوحيدة التى تعرف بطريقة محددة ماذا ينبغى أن ينجزه التلاميذ من أجل تحقيق ذلك النمو التعليمى . ومن الجائز أن تكون الفكرة العامة من الاهداف المرغوبة غير واضحة نتيجة عدم وضوح مدى تأثير بعض القوى الاخرى فى النمو التعليمى للتلميذ ، مثل منزله وبيئته المحلية بما لهما من مستويات عامة بالنسبة لكثير من الامور ، فيبذلان قوى جبارة لدفع التلميذ نحو بلوغ تلك الاهداف . ونظرا لعدم وضوح الاهداف تصبح الجهود المبذولة اشتاتا متفرقة فى النهاية . الا أنه يجب ان لاتبالغ فى تبصر المدرسة وادراكها لاهداف النمو التعليمى وبراعتها فى تحقيقها .

وتنحصر مسئوليات المعلم تجاه النمو التعليمى فى انه يستحث ذلك النمو ويوجهه الى حد ما ، وعليه أن يعنى ايضا بالقوى الاخرى المؤثرة فى ذلك النمو مكيفا جهوده الخاصة لتتفق وتأثيرات تلك القوى . وبالاضافة الى المطالب المباشرة للعمل الذى يناط بالمعلم فعليه أن يحاول فهم طبيعة ظاهرة النمو وأن يتناولها كمشكلة عقلية تتحداه .

ولاشك أن فهم طبيعة النمو وميكانيزماته ذو فائدة كبيرة بالنسبةلأى شخص يعتبر مسئولا عن أى مرحلة من مراحل تلك العملية . ويزود علم النفس التربوى المعلم بوصف لمختلف الادوات والاساليب التى يمكن أن يستفيد منها ، فيبين له السبل التى طالما استخدمها المعلمون ، فلقد استغلوا دائما دافعية تلاميذهم وعملوا على استثارتهم وهيئوا لهم السبل الممارسة والتوجيه والتعزيز . ولذا ينبغى أن يعرف المعلم القدر العلمى اللازم عن طبيعة هذه الوسائل فيعمل على تطبيقها والاستفادة منها ، ويتلمس مواطن قوتها ونواحى قصورها والظروف التى يمكن أن تستخدم فى ظلها كل منها .

ويجب الا يغيب عن بالنا أن معرفة المعلم بمختلف الاساليب التى يستخدمها فى عمله اليومى والمامه بها لا تعد كافية فى حد ذاتها ، اذ عليه أن يتعرف أيضا على بعض القوى الاخرى العديدة التى تتحد مع بعضها لتؤثر فى سير عملية النمو التعليمى . والواقع أن مركز المعلم كقوة واعية متبصرة من بين تلك القوى المؤثرة على التلميذ يضعه فى موقع استراتيجى هام ويفرض عليه مسئولية من نوع خاص . ونظرا لان المدرسة هى القوة الاساسية فيجب عليها أن تنسق جهودها وتكيفها ازاء تأثير مختلف القوى الاخرى . فالمعلم فى هذه الحالة كربان السفينة الذى يتلافى قوى الرياح الهوجاء التى تتقاذف السفينة فوق صفحة مياه البحر ، فعليه أن يخضع تلك القوى لسلطانه ليوحد أثرها لتحقيق الهدف المنشود ، فطبيعة عمله تقتضى منه أن يعمل مع قوى النضج البيولوجى وقوى المؤثرات المنزلية وضغوط البيئة المحلية ، وعليه أن يدخل فى حسابه جميع هذه القوى الخارجية . وحيث أن علم النفس التربوى دراسة منظمة لجميع القوى المسئولة عن النمو التعليمى فانه يعين المعلم وييسر له سبل تفهم هذه القوى الخارجية وأخذها مأخذ الاعتبار ليكيف جهوده ازاءها على نحو فعال .

ويساعد علم النفس التربوى المعلم الى حد كبير على الوصول الى استنتاجات صحيحة عن طبيعة النمو الطبيعى بعرضه لوجهات النظر الخاصة بهذا الموضوع التى تمخضت عنها الدراسات الدقيقة ، فيعينه على وضع الفروض السديدة التى يمكن اختبارها فى عمله ويزوده بالمهارات والاتجاهات اللازمة مثل هذه الفروض واختبارها . وأحيانا يشار اليها بالمهارات والاتجاهات الخاصة بحل المشكلات بأسلوب علمى . والفروض السليمة لا تختار بطريقة عشوائية بل لابد أن تستند الى أساس راسخ من المعلومات التى لدى الشخص . ففى التربية مثلا نستطيع أن نقول « انه على أساس ما نعرفه عن الفروق الفردية والتقدم فى القراءة يمكننا ان نفترض أن نوعا معينا من تجميع التلاميذ سوف يؤدى الى تحقيق أهداف معينة فى القراءة » . ويعتبر علم النفس التربوى مصدرا للمعلومات التى يمكن أن تستند اليها الفروض الخاصة بأغراض معينة ولمجموعة معينة من الاطفال . كما أن اكتساب الاتجاهات والمهارات الضرورية لوضع فروض ذكية واختبار صحة تلك الفروض يتضمن كيفية تفسير البيانات تفسيرا صحيحا وكيفية القيام

بملاحظة دقيقة وكيفية تجنب الاخطاء المنطقية الشائعة فى الاستنتاج ، وكذلك كيفية اتخاذ قرارات صحيحة فيما يتصل بشأن البيانات الواجب جمعها والطرق التى يمكن أن تجمع بها تلك البيانات وتدون . ومن المهم أن يقارن المعلم وجهة نظره الخاصة بهذه الموضوعات المعقدة ونتائج دراساته بنتائج البحوث وبآراء العلماء الذين أولوا هذه المشكلات قدرا كبيرا من العناية والاهتمام . وهكذا يقدم علم النفس التربوى للمعلم صورة واضحة المعالم لظاهرة النمو التعليمى التى تعد الناحية الاساسية التى تتعلق بها رسالته ، كما أنها العملية التى يجاهد ما استطاع الى ذلك سبيلا فى توجيهها ويحاول دائما ان يتفهمها .

والخلاصة أنه برغم تعليمنا لاعداد هائلة متزايدة من التلاميذ ، وعملنا على اكسابهم عددا كبيرا من المفاهيم والمهارات ، فان المدرسة الحديثة تقوم بعمل على درجة لا بأس بها من الكفاية فى حدود امكانياتها الحالية . الا أن طبيعة تطورنا السريع وانطلاقنا الثورى يقتضى دون شك تحسينا كبيرا فى مدارسنا لاننا نهدف الى تنمية امكانيات كل فرد فى مجتمعنا الذى هيأ الفرص المتكافئة امام جميع المواطنين . وعلى الرغم من أن علم النفس التربوى لا يقدم حلولا سحرية لجميع المشكلات التعليمية التى قد تصادفنا الا أنه يستطيع أن يسهم بدوره فى تكوين المعلم الذى يضطلع بمسئولية تعليم هؤلاء التلاميذ ورفع كفايته فيزيد من فهمه لهم ويضيف الى معلوماته فيبين له أنسب السبل لتهيئة ظروف مواتية من أجل تعلم فعال مثمر .

الابتكار

الدكتور / عبد السلام عبد الغفار
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

لاشك أن الحديث عن الابتكار والمبتكرين شيق وجذاب ، ولاشك أن كثيراً منا يود أن يعرف شيئاً أن لم يكن قد عرف أشياءاً غير أنه يطمع فى الاستزادة من المعرفة عن هذا الموضوع . وقد ترجع هذه الجاذبية وهذا التشويق الى ما قد يبدو للكثيرين من أن هناك غموضا يحيط بعملية الابتكار ، والغموض والشك يثيران التفكير والرغبة فى المعرفة . فمن منا لا يثيره أن يعرف سر توصل الانسان الى ابتكار الصواريخ والاقمار الصناعية ان كان هناك سر ، وكيف فكر انسان وابتكر جهاز الراديو والتليفزيون والمصباح الكهربائى والساعة الزمنية .. وغير ذلك من وسائل الحياة .

وقد يرجع هذا التشويق وهذه الجاذبية الى احساس مبهم عند الكثيرين منا ـ من انه قد يكون مبتكرا هو الآخر . فقد تشعر الزوجة مثلا أنها مبتكرة عندما تطهو لزوجها لونا جديدا من الطعام أو عندما تعيد ترتيب أثاث منزلها . وقد يسترجع البعض منا ذكريات طفولته وكيف كان يستخدم لعبه ، أو قد نلاحظ أطفالنا أثناء لعبهم ويتولد عن ذلك احساس مبهم بأننا قد نكون مبتكرين . لهذا فهو يود أن يعرف شيئا عن الابتكار ، فذلك الاحساس وهذا الغموض الذى يكتنف العملية والشك والارتياب اللذان يحيطان بها ضمن عوامل أخرى ، قد تعمل جميعا على تشويقنا لمعرفة ما هو الابتكار .

وفى هذا المقال سوف نحاول الحديث عن الابتكار ، غير اننا نود أن نشير الى أن ما سنكتبه هنا قد يبدو هو الآخر غريبا وغامضا وخاصة على من تعود قراءة الكتب والمجلات التى تعالج موضوعات فى علم النفس ، وقد يسارع البعض ويصدرون حكمهم بأن هذا ليس مقالا فى علم النفس ، غير أننا نؤكد أن ما سيقرأ هو علم نفس أو قل يمثل ما ينقصنا فى علم النفس.

لقد كثرت تجاربنا وأبحاثنا وتجمعت لدينا البيانات والمعلومات عن الابتكار ونحن فى حاجة الى تنظيم هذه البيانات وأعطائها صورة متكاملة ومتماسكة ، نحن فى حاجة الى نظرية أو نظريات تجمع ما لدينا من معلومات فى ميادين علم النفس بصورة أنيقة ومتماسكة وتيسر لنا استنباط الفروض التى تؤدى الى مزيد من التجريب والبحث ومن ثم الى زيادة معلوماتنا .

والشعور بهذه الحاجة هو الذى دفعنا الى كتابة هذا المقال وفيه نحاول تقديم اطار نظرى عن الابتكار غير أن الاطار المقدم لم يستكمل وعدم الاستكمال متعمد ، فنحن نفضل أن نترك الموقف مفتوح وغامضا وغير

محدد لكي نترك للقارىء الفرصة للتفكير فى استكمال الموقف واتخاذ الاتجاه الذى يحلو له فى سبيل استكماله واستنباط ما يود استنباطه ، فليس هناك أشد ضررا للنمو الفكرى من أن تقدم السؤال والاجابة عن السؤال فى نفس المقال ، وليس هناك ما يقتل التقدم الفكرى من وضوح ما يقدم وتحديده وغلق الموقف أمام من يود التفكير ، ولهذا كله سوف نقتصر فى الحديث فى هذا الاطار النظرى عن الابتكار على تقديم مجموعة المسلمات التى نقبلها ونترك للقارىء فرصة استكمال هذا الاطار ، واستنباط الفروض ووضع القوانين ، وسنتعرض ايضا فى هذا المقال الى معالجة بعض ظروف نعتبرها اساسية لعملية الابتكار ، وكل هذا مقدم فى صورة غير محددة ، وغامضة ، وعامة .

والآن الا زلت تشعر برغبة فى قراءة المقال ؟

تعريف الابتكار :

الابتكار هو عملية يحاول فيها الانسان أن يحقق ذاته وذلك باستخدام الرموز الداخلية والخارجية التى تمثل الافكار والناس وما يحيط بنا من مثيرات ، لكى ينتج انتاجا جديدا بالنسبة اليه أو بالنسبة الى بيئته ، على ان يكون هذا الانتاج نافعا للمجتمع الذى يعيش فيه .

ويساير هذا التعريف ما نقبله من مسلمات ، فالابتكار لفظ يرمز الى عملية معينة ينتج عنها شيئا ملموسا « وهو ما يسمع أو يرى » ، ولهذه العملية هدف معين وهو أشباع حاجة المبتكر الى تحقيق الذات ، وتحقيق الذات هو أسمى هدف يمكن أن يحققه الانسان ، ووسيلة المبتكر للوصول الى هدفه هو استعمال الرموز الداخلية والخارجية التى تمثل الافكار والمثيرات الخارجية ، وهو يصل باستعمال هذه الرموز الى انتاج جديد ، والجدة أمر نسبى — فقد يكون الانتاج جديدا بالنسبة الى الفرد وقديكون جديدا بالنسبة الى الفرد والى جماعته ،وفى كلتا الحالتين يعتبر الانتاج ابتكاريا ، وبالاضافة الى جدة الانتاج يجب أن يكون الانتاج وظيفيا ونافعا بمعنى أن يسد فراغا معينا وهذا الفراغ اما أن يشعر به الفرد أو تشعر به الجماعة فالوظيفة والنفعية أمر نسبى أيضا .

وفيما يلى نقدم بعض المسلمات التى نرى انها خطوة أولى فى سبيل تكوين نظرية كاملة وشاملة ومتماسكة عن الابتكار .

المسلمات :

١ — الابتكار عملية منظمة تنبثق من رغبة الانسان فى أن يصل الى وحدة مع العالم الذى يعيشه .

يتكون هذا المسلم من شقين ، أولهما — تسليمنا بأن الابتكار عملية منظمة اى ان العملية تسير فى مراحل معينة وبنظام معين . فهناك مراحل لهذه العملية ولا يمكن أن تصل الى مرحلة قبل أن تتم المرحلة التى تسبقها ، وهذا انعكاس لما نؤمن به من وجود نظام عام يسير عليه هذا

الكون ، وسواء استطاع الانسان أن يدرك هذا النظام أو لم يستطع ادراكه فالنظام موجود .

أما الشق الثاني من المسلم ـ فهو تسليمنا بأن الابتكار يعبر عن رغبة الانسان فى أن يصل الى وحدة مع العالم الذى يعيشه ، وهذا انعكاس لما نؤمن به من أن الانسان قد شعر ولايزال يشعر بانفصاله عن العالم الذى يعيش فيه ، وقد انعكس هذا الشعور بالانفصال فى الكتابات التى تعرضت لمناقشة الموضوعات الفلسفية مثل مشكلة ونظريات المعرفة ، وكتابات بعض علماء النفس مثل رولوماى وايريك مزوم .

والمبتكر يشعر بهذا الانفصال ويحاول ايجاد وسيلة للوصول الى وحدة مع عالمه ووسيلته فى هذا هو الانتاج الابتكارى ، فهو يوحد بين ما يلمسه حوله وبين ما يشعر به ويلتقى الاثنان لينتجان انتاجا يوحد بين المبتكر وبين العالم الذى يعيش فيه لان ما انتجه هو جزء منه وهو أيضا جزء مما حوله .

٢ ـ الابتكار هو انعكاس لدافع أولى عند الانسان :

ويتفق هذا المسلم مع سابقه ، فاذا سلمنا أن الابتكار يعبر عن رغبة الانسان فى أن يوحد بين نفسه وبين العالم الذى يعيش فيه ، واذا سلمنا بأن هذه الرغبة عامة وشائعة بين الجنس البشرى ، فيتبع هذا أن الابتكار هو انعكاس لرغبة عامة يتولد عنها دافع وهو أولى لانه عام وشائع وينبثق من طبيعة الانسان وهو ليس بمكتسب .

٣ ـ الابتكار عملية مستمرة وتطورية .

ونحن هنا نتكلم عن الابتكار كعملية موجودة بين الجنس البشرى وهذه العملية من خصائصها الاستمرار ، فلقد بدأت منذ بدأت الخليقة واستمرت ولا تزال مستمرة وستستمر طالما هناك انسان على وجه هذه البسيطة ـ وهى تطورية بمعنى أن كل انتاج يؤدى الى انتاج آخر وأن ما يبتكر اليوم له صلة بما ابتكر بالامس وان ما يبتكر اليوم سيؤدى الى ما سيبتكر فى المستقبل . وأن كل ما يبتكر يوائم العصر الذى ابتكر له أكثر من مواءمته لغيره من العصور ، ولاشك أن ما سيبتكر فى المستقبل سيكون أفضل للانسان الذى يعيش هذا المستقبل .

وينعكس هذا النظام العام أيضا على الفرد المبتكر ، فهو فى انتاجه مستمر ومتطور .

٤ ـ الافكار الابتكارية توجد لخير الانسان فقط :

وهذا المسلم متعلق بسابقيه فمن الخير للانسان أن يوحد بينه وبين عالمه لان الوصول الى هذه الوحدة يشبع دافعا أوليا عند الانسان ، ومن خير الانسان أن يشبع هذا الدافع الى ايجاد هذه الوحدة ، ومن خير الانسان أن يستمر فى ابتكاره وأن يتطور فى أفكاره بما يلائم عالمه الذى

يعيش فيه ، فالإفكار الابتكارية تهدف أولا واخيرا لخدمة البشرية وللخير العام ، اما استخدام هذه الافكار فيما يعود بضرر على بعض افراد بني الانسان ــ فهذا لا يناقض ما نسلم به ، وانما ههو تعبير عن انحراف بعض هؤلاء الافراد . فاستخدام الافكار الجديدة لا يتوقف على الفكرة نفسها بقدر ما يتوقف على من يستخدمها .

٥ ــ لكل انسان القدرة على الوصول إلى مستويات مختلفة من الابتكار :

وهذا المسلم ذو علاقة وثيقة بالمسلمين الاول والثاني ولكنه يضيف عليهما فكرة جديدة . فاذا سلمنا بأن الابتكار ينبثق من رغبة الانسان فى أن يصل الى وحدة مع العالم الذى يعيش فيه ، واذا سلمنا بأنه انعكاس لدافع أولى ، اذن فنحن نعنى أن لكل انسان القدرة على الابتكار ، ولكننا لانستطيع أن ننكر ان فئة قليلة من الناس هم من استطاعوا أن يضيفوا شيئا أصيلا الى التراث الفكرى للانسان ، ولهذا فنحن نحتاج الى هذا المسلم الذى ينص على أن هناك مستويات مختلفة من الابتكار ــ والناس جميعا تبتكر غير أنها تصل الى مستويات مختلفة فى ابتكارها . واعترافنا بوجود هذه المستويات المختلفة للابتكار يتفق مع التعريف الذى ذكرناه عن الابتكار ويتفق أيضا مع مسلم الاستمرار الذى نقبله .

٦ ــ حرية الفرد فى التعبير عن نفسه اسبق من قدرته على التعبير الابتكارى .

ونحن نرى أن هذا المسلم هام ولازم ان كنا فى صدد تحديد اطار نظرى للابتكار ، فاذا لم يكن الفرد حرا فى التعبير عن نفسه فسيعجز عن التعبير الابتكارى .

فأما حرية الفرد فى التعبير عن نفسه فنحن نعنى بها عدم وجود قيود ــ سواء أكانت هذه القيود خارجية أو داخلية ــ تحد من حريته . فالقيود الخارجيــة التى تتمثل فى وجود مصـــادر خارجية للحكم على الانتاج الابتكارى ستعمل على كف التعبير عن القدرة الابتكارية ، وكذلك الحال عند وجود قيود داخلية ممثلة فى جمود الشخصية وعدم مرونتها وما الى ذلك من أعراض الاضطراب النفسى ــ فهى ولاشك مؤدية الى كف التعبير عن القدرة الابتكارية ، ويتبع ذلك أنه كلما ازدادت درجة الحرية التى يشعر بها الفرد فى التعبير عن نفسه ، وكلما قلت الموانع والحواجز الخارجية ، وكلما خلا الشخص من الاضطرابات النفسية ــ كلما ازدادت أمامه الفرص للتعبير عن قدرته على الابتكار وكلما وصل الى المستوى الابتكارى الذى تؤهله له قدرته على الابتكار .

هذه هى المسلمات التى نظن أنها تمثل الاساس فى بناء نظرية الابتكار ، وما على القارىء الآن الا أن يستنبط منها الفروض وان يبحث فيما لدينا من بيانات ونتائج تجريبية بما يتفق أو لا يتفق مع هذه الفروض وأن يحاول الوصول الى القوانين التى تنظم هذه العملية « الابتكار » ، وقد تكون هذه

المحاولة شاقة ولكنها مشوقة ، وهي جديرة بالمحاولة وسنترك للقارىء فرصة الاستمتاع بهذه المحاولة لإستكمال النظرية ، وننتقل الى استنباط بعض ظروف الابتكار :

هلا قمت انت بهذا الاستنباط ؟

بعض ظروف الابتكار :

١ ـ عدم تحديد الموقف :

ويقصد بهذا ترك المجال للمبتكر فى استقرائه واستنباطه ، وعدم وضع الحدود التى تلزم بالعمل فى اطار معين ، سواء فى جمع البيانات والمشاهدات أو فى استنباط ما يستنبط من هذه البيانات والمشاهدات وعدم تحديد الموقف يعنى احترام حرية الفرد فى الملاحظة والبحث والتقصي عن فكرة ما سواء من حيث المستوى الطولي أو المستوى الافقى . فالقدرة على الابتكار لا تمنو الا اذا خبرها الفرد وعبر عنها وهو لا يستطيع التعبير عنها الا اذا تمتع بحقه فى التفكير الحر . وغلق الموقف بفرض الاستجابات التى يتلزم بها الفرد والتى سبق أن حددت ـ لا تعطيه فرصة التفكير الحر . ومن عاش فى ظل نظام من الافكار محدد وملزم لا يرجى منه انتاجا ابتكاريا .

٢ ـ توفير الامن النفسى :

ان ترك المجال مفتوحا أمام المفكر لا يكفى لتوفير ظروف التعبير الابتكارى ، بل لابد أن يستشعر المبتكر الامن النفسى . والشعور بالامن حاجة أساسية من حاجات الفرد لابد من اشباعها حتى ينمو نموا نفسيا سليما . وتزداد أهمية توفير الامن النفسي عندما تذكر ظروف الابتكار . فالمبتكر قد يصل الى أفكار جديدة بالنسبة اليه ، وقد تكون جديدة بالنسبة لغيره ، وفى أثناء وصوله الى هذه الافكار قد يرتاد ميادين مختلفة عند تفكيره ، وقد يشعر بالخوف أو القلق من ارتياد هذه الميادين الفكرية اذا رأى أن فيها ما يهدد أمنه ، وهذا القلق غالبا ما يعكس اتجاه المجتمع نحو ارتياد هذه الميادين الفكرية . وقد يحجم المبتكر عن التفكير فى هذه الميادين، وحتى اذا ارتادها فقد يحجم عن التعبير عن الجديد الذى وصل اليه ، وقد يكون ذلك لخوفه من المجتمع . فالخوف والقلق ـ وما ينتج عنهما من جمود فكرى ـ هما ألد أعداء الابتكار . اما اذا توافر للمفكر الظروف والملابسات التى تشعره بأمنه ، والتى تشعره بأن من حوله يتقبلونه كانسان ولن يرفضوه اذا ما أتى بفكرة جديدة وا بارتياد اى ميدان من الميادين الفكرية ، فقد نتوقع انتاجا ابتكاريا . اذا كف المجتمع عن اصدار حكمه على ما ينتج بالصورة التى تجعل المفكر يشعر بأن ذاته مهددة من المجتمع فقد نتوقع انتاجا ابتكاريا . اذا كف الناس من الاستهزاء والسخرية بالجديد الذى قد لا يتفق مع أفكارهم ، واذا كفوا عن الشعور بأنهم قد علموا كل ما يعلم وأن ما لايتفق مع مايعلمون هو مهاترة ، اذا ما كف الناس عن ذلك كله فقد يتوفر للمفكر جوا من الامن النفسى الذى يعطيه فرصة التعبير عن قدرته الابتكارية ، وشعور المبتكر بالامن النفسى ظرف ان لم يتوافر فلن نتوقع انتاجا ابتكاريا .

٣ ـ التلقائية :

ان ترك المجال مفتوحا اما م المبتكر ، وتوفير الامن النفسى له لا يتفقان

مع وضع وفرض جدولا زمنيا على المبتكر ومطالبته بأن يلتزمه .
ففرض جدول زمني على المبتكر فيه تحديد للموقف من حيث البعد الزمني ، وفيه تهديد لامن المبتكر ، فقد يقلقه شعوره باحتمال عدم استطاعته الانتهاء من تقديم انتاجه في المواعيد المحددة .

كما أن فرض جدول زمني لانتاج المبتكر أن يعبر عن قدرته الابتكارية ظرف أساس ينبغي توافره كي يستطيع المبتكر أن يعبر عن قدرته الابتكارية فهناك علاقة بين فرد وفكرة وهناك تفاعل بين المبتكر وبين ما يفكر فيه ، وهذه خبرة ذاتية بحتة ولا يستطيع الغير أن يحدد مداها ونتائجها ومتى تثمر ، بل قد لا يستطيع المبتكر نفسه أن يحدد ثمارها ومتى تثمر حتى تثمر . فالفرد المبتكر لا يعمل وفقا لجدول زمني معين وذلك بالرغم من انه يبذل جهدا ووقتا في عمله واعداده الا أن هناك مرحلة في اثناء عملية الابتكار يصل اليها المبتكر اثناء تفكيره ويشعر بعجزه على الاسراع فيها ، بل هو لا يحاول اطلاقا هذا الاسراع ، وانما هو يستسلم حتى تثمر وتأتي بثمارها ممثلة في الانتاج الابتكاري ، وهذا ما يدفعنا الى القول بأنه ينبغي أن تعطى الفرصة للمبتكر للعمل في الوقت الذي يرغبه والانقطاع عن عمله عندما يشعر برغبته في ذلك والا نلزمه بجدول زمني ، وذلك حتى نوفر له التلقائية التي توفر الجو المناسب للانتاج الابتكاري .

٤ ــ التوليد ((الاحداث)) :

وهذا ظرف آخر من ظروف الابتكار ، وهو يتعلق بطبيعة نمو الفكرة المبتكرة . فنحن نرى أن النمو الفكري عملية لا نهائية ، فالافكار لا حدود لها ولا ينبغي أن توضع قيود عليها . فكلما تعمق الفرد في فحص فكرة ما كلما تولدت أفكار أخرى وهكذا في سلسلة لا نهائية ، والانسان بطبيعته محب للاستطلاع وهذا مما يساعد على توليد الافكار . ولتوفير هذا الظرف ينبغي الا تحدد المفاهيم والافكار بصورة جامدة .

٥ ــ النفاذ :

وهذا ظرف هام للابتكار وهو متعلق بعدم تحديد الموقف والفرق بينهما أن تحديد الموقف يتعلق بالمجال ، أما النفاذ فيتعلق بالفرد ، فهناك من الافراد من جمدوا وأصبح تقبلهم للافكار الجديدة عسيرا ، وأصبحت استثارة تفكيرهم عملية صعبة وهؤلاء سريعو الرفض لكل ما هو جديد ، وهم يرفضون محاولة حل المشاكل التي يتعرضون لها الا بالطرق التي خبروها سابقا والتي ربما استخدمها أجدادهم من قبل ، ومن هؤلاء من يسارعون الى الاستهزاء والسخرية من الافكار الجديدة ومثل هؤلاء لا نتوقع منهم انتاجا ابتكاريا .

وهناك من الافراد من يتميزون بالنفاذ ، ونقصد بهذا انهم سريعوا الاتصال بما حولهم ، ولاتفصلهم عما يحيط بهم حواجز جامدة ، هم يرحبون بكل ما هو جديد ويحاولون تفهمه وادراك معانيه ، وهم يحاولون حلولا جديدة لما يقابلهم من مشاكل ويستثيرهم محاولة الجديد ، وهم يرحبون بالمثيرات التي تحيط بهم والتي تثير تفكيرهم ، وبعبارة أخرى يسهل على هؤلاء التفاعل مع ما يحيط بهم من مثيرات ، وهؤلاء قد نتوقع منهم انتاجا ابتكاريا .

ويتضح أن النفاذ كما قدمناه سمة أو مجموعة من سمات الشخصية التي ترتبط بالتعبير الابتكاري وقد يتفق هذا مع ما حصلنا عليه من نتائج من ابحاثنا المتعلقة بشخصية المبتكر .

الا تشعر الآن برغبته في الكتابة عن ظروف اخرى للابتكار ؟

٦ ــ الغموض :

غموض الموقف وما يصاحب هذا الغموض من شك واستثارة ظرف هام من ظروف الابتكار ، وهو لا يقل اهمية عن سابقيه من الظــروف . والغموض والشك أمر نسبي فليس هناك غموضا أو شكا مطلقا ، وكلاهما عنصران أساسيان من عناصر التعلم . فالوضوح والتأكد قد يؤديان الى المعرفة ولكنهما لا يؤديان الى التعلم ، وأن تعرف تختلف عن أن تتعلم الا اذا ادت هذه المعرفة الى معرفة أخرى ، وماسأتمكن من معرفته لهو في أهمية ما أعرفه ، بمعنى أن تتبع المعرفة هام كاهمية المعرفة في حد ذاتها ، لانه وسيلتنا الى مزيد من المعرفة . فاذا كان الموقف واضحا والحقائق ظاهرة فقد اعرف مكونات هذا الموقف ، وقد اقف عند حد المعرفة ولا اكتسب سوى اضافة جزء من المعرفة الى ما لدى من معلومات ، أما اذا كان الموقف غامضا ويحيط به الشك وعدم التأكد فهو ادعى للتفكير وادعى للتعلم ، فأنا لا أتعلم الا اذا كان الموقف غامضا ويحيط به الشك وعدم التأكد فهو ادعى للتفكير وادعى للتعلم ، فأنا لا أتعلم الا اذا كان هناك شك حول ما أعرفه . فاذا كانت هذه هي بعض أسس التعلم ــ والتعلم والابتكار عمليات عقلية الى حد كبير وكلاهما عمليات نمو ــ فيتبع هذا أن الغموض ظرف هام للابتكار . ويمكن القول أن وضوح الاجابة أو وضوح المواقف قد يمنع من محاولة التفكير في اجابات أخرى .

والقدرة على الابتكار تنمو وتزدهر نتيجة للتعلم حتى تصـــل الى المستوى الذى حدد بعوامل وراثية ، فالانسان يتعلم كيف يبتكر ، وكلما كان الموقف غامضا ومثيرا وداعيا للشك كلما كانت هناك الفرصة سانحة كي يتعلم كيف يبتكر .

والشخص المبتكر ــ كما دلت الابحاث ــ يفضل المواقف الغامضــة والمعقدة عن المواقف الواضحة والمنظمة ، فالاولى تثيره ويستهويه التفكير فيها والانتاج الابتكاري محتمل فيها عن غيرها .

هذه هي بعض الظروف الهامة لعملية الابتكار ، ولاشك أن هناك ظروفا اخرى غير أننا نترك استنباطها لمن يثير تفكيره هذاالمقال ، وقد استنبطنا هذه الظروف من المسلمات التى قبلناها ، ونود أن نؤكد للقارىء هنا أن هناك طريقة أخرى كان من الممكن اتباعها للوصول الى هذه الظروف غير طريقة الاستنباط من المسلمات التى اتبعناها ، فهناك بعض الابحاث التى أجريت على الابتكار والتى تتفق نتائجها مع ما ذكرناه ، غير اننا أحببنا هنا أن نوضح للقارىء اتجاها آخر للوصول الى مزيد من الفروض والبيانات وهي طريقة تحديد ووضع نظرية عن الموضوع واستنتاج مايمكن استنتاجه منها . ولاشك أن القارىء يستطيع الآن أن يستنبط من هذه المسلمات وهذه الظروف ما يستطيع تطبيقه في المجال التربوى .

فهــلا قمت بهذا العمل ؟

القيادة والصداقة بين المراهقين

للدكتور سعد عبد الرحمن

ادارة الافراد والتدريب بوزارة التعليم العالى

لعل أول ما يتطرق الى ذهن الانسان عندما تذكر كلمة المراهقين تلك التجمعات التى تحتل ناصية الطريق أو التى تطوف احيانا هنا وهناك ليرفع احد هؤلاء الفتية عقيرته بالغناء أو ليعلق على ما يراه فى فكاهة ومرح .

واذا كانت هذه التجمعات بالنسبة للفرد العادى مصدرا للازعاج حينا وللتسلية حينا آخر فانها لدارس علم النفس الاجتماعى تمثل حقلا خصبا للدراسة والبحث ومادة دسمة للاستفسار والاستقصاء .

وهناك عديد من الظواهر الاجتماعية النفسية تنضح أثناء تفاعل المراهق مع غيره من المراهقين وجميع هذه الظواهر تستحق الدراسة والتسجيل الا ان هناك ظاهرتين واضحتين تميزان سلوك المراهقين وتصبغان حياتهم اليومية بصبغة من النشاط والحيوية .

فبعض أفراد أى مجموعة من المجموعات يميلون اما الى التعرف الى بقية اعضاء هذه المجموعة بغية التحبب اليهم وتكوين صداقات معهم أو الى السعى الى مراكز السيطرة والقيادة ومحاولة تزعم الجماعة وأخذ مكان الصدارة فيها .

ولهذا فقد أفردت هذا المقال لمعالجة هاتين الظاهرتين الاجتماعيتين وهما الزعامة والصداقة .

فأما عن الزعامة فقد كثرت البحوث خلال العشرين سنة الماضية لمحاولة فهم كنه هذه الظاهرة الاجتماعية أو الاستدلال على محددات حدوثها .

ومعظم البحوث التى سارت على هذا الدرب حاولت ان تجد العلاقة بين بعض خصائص الشخصية الانسانية كمتغيرات وبين ظاهرة الزعامة كحدث اجتماعى يمكن تحديده .

ففى سنة ١٩٤٧ حاول جينكنز ان يقسم دراسات الزعامة الى خمس مجموعات مختلفة :

ا - دراسات الاختيار الصناعى : وهى الدراسات التى اهتمت بالنواحى الزعامية فى شخصيات الشباب المتقدمين للمصانع والشركات والمؤسسات وذلك لاقتناع علماء النفس المشرفين على الاختيار

بالعلاقة الموجودة بين الخواص الزعامية وبين زيادة الإنتاج وهـذا ما ثبت اخيرا في البحوث الحديثة .

٢ ــ دراسات اختيار الموظفين والعاملين : وهي الدراسات التي شملت اختيار الشباب للوظائف التي تتضمن الاحتكاك بالجمهور والتعامل معه اذ ان الخواص الزعامية تعطي مهارة اجتماعية للشخص تجعله في بعض المواقف حسن التصرف حازما في اخذ القرارات واصدار الاحكام .

٣ ــ دراسات اختيـــار الشباب للعمل الجماعي كمعسكرات العمـــل والمعسكرات الدورية (صيفية كانت او غير ذلك) .

٤ ــ دراسات في المواقف المدرسية : وهي البحوث التي يجريها المهتمون بشئون طلبة المدارس الثانوية وما في مستواها أما لاكتشاف القادة والزعماء أو لوضع برامج لتدريب هؤلاء القادة حيث ان هناك بعض علماء النفس يعتقدون ان الزعامة او القيادة مهارة يمكن التمرن عليها لاتقانها .

٥ ــ الدراسات الحربية : وهي الدراسات التي تجرى على الشباب في طريقه للالتحاق بالخدمة العسكرية . اذ ان هناك علاقات قائمة بين الزعامة او القيادة كظاهرة اجتماعية موقفية وبين القدرة على التكيف مع مهام الخدمة العسكرية وحياة الجندية . فالمطلوب من الجندي ان يكون قائدا ممتازا وتابعا ممتازا ايضا وهذا ما كانت ترمي اليه البحوث في هذا الميدان اذ أنه من الممكن ــ كما يعتقد أصحاب هـذا الراى ــ اعداد برامج تدريب ودراسة للضباط والجنود حتى يمكنهم تحمل مسئولياتهم العسكرية على الوجه الاكمل .

وكما هو واضح من الاقسام الخمسة السـابقة أن الدراســات أو البحوث اهتمت بالدلالة الموقفية والفائدة العملية لظاهرة الزعامة كمتغير له اثر واضح في حياة الشباب وهناك تقسيم آخر لهذه الدراسات قدمـه ستوجديل في ١٩٤٨ ركز فيه المناقشة حول الصفات الشخصية فذكر أنه :

(ا) نسبة عالية من البحوث في ميدان الزعامة اتفقت على أن الزعيم يتفوق على الشخص العادي في مجموعتــه بالنسبة لما يلي : الذكاء ــ التحصيل المدرسي ــ الاعتماد على النفس ــ القدرة على تحمل المسئولية ــ النشاط الاجتماعي .

(ب) نسبة اقل من السابقة من هذه البحوث اتفقت على أن الزعيم يفوق الشخص العادي في مجموعته بالنسبة لما يلي : الابداع ــ المثابرة ــ القدرة على تنفيذ المشروعات ــ الثقة بالنفس ــ الحذر والحيطة في المواقف المختلفة ــ القدرة على التعاون ــ القدرة على التكيف لعناصر الموقف ــ السيولة اللفظية .

وهكذا نرى أن هذه البحوث التي قسمها ستوجديل أهتمت بظاهرة الزعامة كمتغير يرتبط بالسمات الشخصية للمراهقين .

والواقع ان هذا التقسيم غطى معظم الدراسات التى تناولها جينكنز بالمناقشة فى سنة ١٩٤٧ وآخر هذه التقسيمات واحدثها هو ما كتبه مان فى سنة ١٩٥٩، وهو لا يخرج فى قليل او كثير عمـــا سبقه اليه جينكنز وستوجديل .

ولهذا فانه يمكن القول بان جميع الدراسات السابقة او معظمها مهما كان الغرض من اجرائها ـ اهتم بايجاد العلاقة بين الزعامة وبين الخصائص الشخصية والقدرات ولكن لم تكن هناك فرصة متسعة لايجاد العلاقة بين العوامل الموقفية من جهة وبين الخصائص الشخصية والقدرات من جهـــة أخرى حيث انها جميعا محددات تؤثر فى ظهور ونضوج عملية الزعامـــة ولم تكن هناك فرصة كذلك لمقارنة طبيعة هذه العلاقة فى حالة الزعمـــاء أو القادة بطبيعة نفس العلاقة فى حالة بقية افراد المجموعة (أى غــــير الزعماء) .

والواقع ان هذه هى المشكلة التى يعالجها البحث كما نصـــفه ونلخصه فى هذا المقال ..

فقد أجرى هذا البحث على مجموعة من طلبة وطالبات المـــدارس الثانوية الحديثة (فى انجلترا) تراوحت اعمـــــارهم بين الثالثة عشرة والسادسة عشرة وبلغ عددهم ٤٠٠ فتى وفتاة واجريت تجربتين متتاليتين لاكتشاف ومقارنة نوع وطبيعة العلاقة بين هاتين المجموعتين من المتغيرات : اعتبرت التجربة الاولى تمهيدية والثانية تأكيدية .

واما عن الطريقة التى سار عليها البحث فيمكن تلخيصها فى مرحلتين اساسيتين :

أولا ـ مرحلة القياس :

فى هذه المرحلة امكن قياس تسعة خصائص شخصية وسلوكية مختلفة قياسا موضوعيا بواسطة اختبارات ومقاييس مقننة وشبه مقننة (أى غير كاملة التقنين) . وكانت هذه الخصائص التسع : الذكاء او القـــدرة الفطرية العامة ، القدرة اللغوية بما فيها السيولة اللفظية ، الثبات الانفعالى او العاطفى ، الميل الى السيطرة والتسلط وحب الزعامة ، القدرة على التحبب للاخرين وجذب انتباههم ، القدرة على تحمل المسئولية ، القدرة الاجتماعية ، القدرة على التعاون مع الاخرين ، واخيرا القدرة الفنية أو التكنيكية .

فى حالة الذكاء والقدرة اللغوية استخدمت الاختبارات الموضوعيـــة المقننة التى اصدرتها المؤسسة القومية للبحوث التربوية فى انجلترا ومقاطعة ويلز .

وفى حالة القدرة التكنيكية اخذت فى الاعتبار درجات المعلمين المشرفين على الورش والفصول الصناعية بعد ان عوملت احصائيا للحصـــول على درجات موثوق بها .

وأما فى حالة القدرة على التحبب للاخرين وجذب انتباههم فقد اشتقت الدرجات الدالة على هذه القدرة من الاختبار السوسيومترى الذى اعطى لجميع افراد العينة حيث اعطى لكل من الاختيار الاول والثانى والثالث درجات متتالية ثم حسب الدرجة النهائية لكل من افراد العينة .

وأما فى حالات الخصائص الاخرى فقد قيست باختبارات صممت خصيصا لهذا الفرض . والواضح بطبيعة الحال أن الهدف من مرحلة القياس فى هذا البحث هو الحصول على درجة لكل فرد من افراد العينة على كل مقياس من هذه المقاييس التسعة .

ثانيا ـ مرحلة الملاحظة المنظمة Systematic obsesrvation

وأما المرحلة الثانية مرحلة الملاحظة المنظمة فقد كانت فى الواقع اهم المرحلتين حيث أخذ فى الاعتبار نوعان من المواقف لاكتشاف القادةوالزعماء وهما المواقف العملية ومواقف المناقشة .

وقد اشتملت المواقف العملية على مواقف فى فصول النجارةوالحدادة والطباعة وتجليد الكتب وفن تنسيق الحدائق . وهذه المواقف جميعا تتطلب تعاونا من المجموعة وتفاعلا سوف يؤدى ولا شك الى ظهور زعيم يتزعم المجموعة ويقودها لتوحيد الجهد وتنظيم الاداء .

والطريقة التى اتبعت لدراسة هذه المواقف وتحليلها يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ ـ الملاحظة الدقيقة والتسجيل التام لجميع أنواع التفاعل الاجتماعى اللفظى وغير اللفظى بجانب تسجيل واضافة التعليقات التى يتراءى للملاحظ أن يضيفها الى أنواع هذا التفاعل الاجتماعى .

٢ ـ تحليل محتويات التسجيلات الخاصة بكل موقف من هذه المواقف العملية اعتمادا على مرشد لتحليل المحتوىcontent analysis guide صمم خصيصا لهذا الفرض وثبتت كفاءته وصلاحيته عن كثير مما سبق تأليفه وتطبيقه فى هذا الميدان .

٣ ـ عين القادة بناء على قيمة الدرجات التى حصل عليها كل منهم بناء على تطبيق هذا المنهج فى تحليل محتويات كل تسجيل ثم قورن القادة بغيرهم من افراد المجموعة كما سوف نتعرض له بالشرح فى سياق وصف التجارب ونتائجها .

ومما يستحق الذكر أن هذا المرشد الذى صمم لتحليل محتويات تسجيل التفاعل الاجتماعى لافراد المجموعة لم يقترح اعتمادا على التحليل المنطقى لانماط السلوك المختلفة التى تميز النشاط الزعامى فحسب بل انه اقترح ايضا بعد ممارسة مرحلة من الملاحظة التمهيدية دامت اسبوعين متتاليين حيث تم بناء القائمة التالية :

(ا) يظهر القائد أو الزعيم نشاطا ملحوظا (اى يفوق النشاط العادى

فى محاولة حل المشاكل التى يتضمنها الموقف وذلك عن طريق اظهـــار ما يأتى : ـ

١ ـ الاداء الابتكارى : مثل اعادة تنظيم الموقف او المجال أو انشاءتركيبه جديد يؤدى الى حل المشكلة التى تعترض عمل الجماعة مثل ضبط اجزاء آلة تعطلت عن طريق اكتشاف سبب التعطيل او اعادة تركيبه جهاز بطريقة تسهل الوصول الى غرض المجموعة .
٢ ـ الاقتراح الابتكارى : هو الفكرة الجديدةالتى تؤدى الى تغييرالاوضاع النسبية فى موقف ما أو الى ادخال عناصر جديدة الى التنظيم العام للمجال .
٣ ـ تنظيم المجموعة وتقسيم العمل بين افرادها : أى اعطاء كل فرد من الافراد جزءا من العمل العام الذى تقوم به المجموعة .
٤ ـ ارشاد المجموعة : اما عمليا او نظريا (لغويا) مثل شرح طريقــة استعمال آلة من الآلات او عرض هذا الشرح عمليا مع التوضيح الذى يدل على الفهم التام للموقف .
٥ ـ مراجعة النتائج مع الخطة العامة للعمل : وهــذه عملية تدل على انتباه الفرد لسير العمل فى المجموعة وسرعة تحرك الجماعة نحــو الهدف او الغرض ، كما وانها تتضمن ايضا ابداء الرقابة والملاحظة على اعمال الاعضاء الآخرين وتنبيههم اذا لزم الامر .

(ب) يحاول الزعيم ان يستأثر بالجزء الاكبر من محاولة حل المشكلة وذلك باظهار انماط السلوك الاتية :

١ ـ الاداء الهام أو الفعال : وهو الاداء الذى تنقصه الفكرة الابداعيــة ولكنه ضرورى لحل المشكلة ويحتاج فى نفس الوقت الى مهارة من نوع معين أو الى قوة عضلية فوق العادية .
٢ ـ الاقتراح الهام او الفعال : وهو الاقتراح الذى يتضمن الجراةوتنقصه الفكرة الابتكارية ولكنه يحتاج الى خطة غير عادية فى التنفيذ .
٣ ـ المحاولة الغرضية او الهادفة : وهى المحاولة التى تهدف الى غرض قد يؤدى الى حل المشكلة مثل محاولة التغيير او الاضافة فى المجال العام للمشكلة لاختبار فرض من الفروض المقترحة لحل هــذه المشكلة .
٤ ـ تقديم افكارجديدة : كل اداء او اقتراح غير النوع الابتكارى أو النوع الفعال يعتبر فكرة جديدة بالنسبة لعناصر الموقف مثل الاسئلة العديدة والقيام بالاعمال المساعدة الجانبية .

(جـ) يحاول الزعيم ان يجعل الاخرين يعملون ما يحب هو ان يعملوه وذلك عن طريق ما يأتى :

١ ـ أن يوضح لهم عمليا أن فكرته أو اقتراحاته هى الاحسن والانسب .
٢ ـ إن يقنعهم نظريا ان فكرته أو اقتراحه هو الاحسن والانسب .
٣ ـ أن يقوم باعادة أعمال الآخرين موضحا نوعا خاصا من المهارة والدقة

٤ ـ أن ينقد او يعدل اقتراحات الآخرين .
٥ ـ ان يشجع من يؤيده فى فكرته أو اقتراحه .
٦ ـ أن يعطى الاوامر أو المعلومات .

هذا بخصوص مرشد تحليل المحتوى فى حالة المواقف العملية . أما مواقف المناقشة فكانت هى الاجتماع الدورى الاسبوعى لطلبة المدرسة ليناقشوا المشكلات العامة وخاصة الاجتماعية وقد تم فيها أيضا ملاحظة تمهيدية ادت الى بناء القائمة التالية :

(ا) يؤثر الزعيم أن القائد على الاتجاه العام للمناقشة باظهار النواحى الآتية :

١ ـ فتح باب المناقشة : اى البدء بتهيئة الجو بين اعضاء المجموعة لمناقشة موضوع ما .

٢ ـ تقديم اقتراحات تغير تيار المناقشة واتجاهها .

٣ ـ ابداء الموافقة او الرفض فيتغير تيار المناقشة واتجاهها تبعا لذلك .

(ب) يؤثر الزعيم على القرار النهائى للمجموعة وذلك باظهار النواحى الآتية :

١ ـ يقدم اقتراحا ينهى به جزءا من المناقشة .
٢ ـ يقدم قرارا فى صورة اقتراح .
٣ ـ موافقته او رفضه تؤثر على الوصول الى قرار نهائى .

(جـ) يشترك الزعيم اشتراكا فعليا فى المناقشة بان :

١ ـ يقدم افكارا ومقترحات جديدة .
٢ ـ يرفض أو يوافق على مقترحات الآخرين بصورة ايجابية .
٣ ـ يعلق على آراء الآخرين .

وبعد تطبيق كل من هذين عين القادة بناء على عدد المرات (أو الدرجات) التى قام بها كل عضو من أعضاء الجماعة لاداء نوع من أنواع السلوك التى وردت فى القائمتين السابق وصفهما .

ثم عقدت مقارنة بين الزعماء وبين بقية افراد المجموعة من حيث الخصائص التسعة السابق ذكرها . وقد استخدمت اختبار الدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسطات للتأكد من اتجاه ووضوح الفرق بين متوسط القادة ومتوسط بقية افراد المجموعة فى خاصة معينة .

وكانت نتيجة التجربة التمهيدية مطابقة تقريبا لنتائج التجربة النهائية فقد وجد أن القادة يتفوقون على غيرهم من افراد المجموعة فيما يلى :

الذكاء العام ـ القدرة على التعاون مع الآخرين ـ القدرة على تحمل المسئولية ـ القدرة الاجتماعية ـ القدرة على التحبب الى الآخرين ـ القدرة التكنيكية ، ولكنه لا يوجد فرق واضح بين القادة وغيرهم فى الثلاث الخصائص الاخرى وهى القدرة اللغوية وحب السيطرة ، والثبات الانفعالى

كذلك تفوق القادة على غيرهم فى اظهار هذه الانماط السلوكية فى المواقف العملية .

اعطاء الاوامر ، الاداء الابتكارى ، الاداء الفعال ، مراجعة النتائج على الخطة العامة للعمل ، تنظيم المجموعة واعطاء كل فرد فيها جزءا من العمل ، انتقاد اعمال الآخرين .

ـ وأما فى مواقف المناقشة فقد تفوق القادة فيما يلى :

تقديم قرارات فى صورة اقتراحات ـ فتح باب المناقشة ـ تقديم اقتراحات جديدة ـ تقديم اقتراحات تنهى المناقشة ـ تقديم اقتراحات تغير سير واتجاه المناقشة .

نعود مرة أخرى الى الخصائص الشخصية الستة التى تفوق فيها القادة على غيرهم فقد ظهرت هذه الخصائص الستة من تسعة متغيرات استخدمت فى البداية وبعد ذلك اجريت عملية احصائية يمكن تلخيصها فيما يلى :

بعد تطبيق الاختبار الاحصائى للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وجدنا ان هذه المتغيرات الستة هى التى تميز بين القادة وغيرهم .

وعلى ذلك فقد أخذنا هذه المتغيرات الستة فى المرحلة الثانية للكشف الاحصائى ، وقورن القادة بزملائهم الذين حصلوا على نفس الدرجات فى خاصة معينة بالنسبة للخصائص الخمسة الاخرى .

والهدف من هذه العملية هو الحصول على العوامل الشخصية او الموقفية المتفاعلة reactant factors وعلى العوامل المساء catalytic factors التى تدخل فى التفاعل النهائى لانتاج عينة من السلوك الزعامى . فالزعامة ليست خاصة شخصية بمعنى أن شخصية ذات تركيب معين يمكن أن تتولى منصب الزعامة دائما وبدون تمييز ، وليست الزعامة خاصة موقفية سلوكية بمعنى أن اى شخص اذا أظهر نوعا من السلوك المعين فى الموقف المعين يمكنه أن يكون زعيما ، ولكن الزعامة هى ظاهرة تفاعل بين العناصر الموقفية والعناصر الشخصية .

والسلوك الناتج عن هذا التفاعل يمكن ان يسمى سلوكا زعاميا اذا اتخذ لونا معينا جعلنا نصفه هذا الوصف .

ومن هذه العملية الإحصائية الثانية حصلنا على النتائج التالية :

١ ـ عند تثبيت درجة الذكاء (اى مقارنة القادة بغيرهم ممن حصلوا على نفس درجة الذكاء بالنسبة للعوامل الخمسة الأخرى) نجد أن هذه العوامل الخمسة ما زالت واضحة احصائيا فى التفريق بين القادة وغيرهم .

٢ ـ عند تثبيت درجة القدرة على التعاون مع الآخرين نجد أن القدرة على تحمل المسئولية والقدرة التكنيكية هما الخاصتان الواضحتان احصائيا فى التفريق بين الزعماء وغيرهم ولكن يختفى اثر الثلاث خواص الاخرى .

٣ ـ عند تثبيت القدرة الاجتماعية تظهر القدرة على التعاون والقدرة التكنيكية والقدرة على تحمل المسئولية وتختفى خاصتان اخريان .

٤ ـ عند تثبيت القدرة التكنيكية تظهر الخواص الاربع الاخرى ويختفى الذكاء .

٥ ـ عند تثبيت القدرة على التحبب الى الاخرين تظهر الخواص الاربع الاخرى ويختفى الذكاء .

٦ ـ عند تثبيت القدرة على تحمل المسئولية اختفت جميع الخواص الاخرى وظهرت القدرة التكنيكية والقدرة على التحبب الى الآخرين .

ونستنتج مما سبق ان :

(ا) القدرة على تحمل المسئولية ، والقدرة على التعاون مع الآخرين ، والقدرة التكنيكية هى اكثر العناصر قابلية للتفاعل مع مكونات الموقف العملى لانتاج عينة من السلوك الزعامى .

(ب) القدرة الاجتماعية ، والقدرة على التحبب الى الآخرين تأتى فى المكان الثانى او بمعنى آخر اقل فاعلية من الثلاث قدرات السابقة .

(جـ) يعتبر الذكاء عاملا مساعدا لاتمام التفاعل الناجح فى الموقف الزعامى اذ انه عند عند تثبت الذكاء ظهرت العوامل الاخرى وفى حالة تثبيت اى من هذه العوامل يختفى الذكاء .

هذا بخصوص الظاهرة الاجتماعية الاولى وهى الزعامة ، واما عن الصداقة وهى الظاهرة الاجتماعية الثانية فيمكن ان تتضح اذا امكن فهم اصولها التاريخية فمنذ عام ١٨٨٧ بدأ بونسر وستريت بحوثهما من اسباب اختيار الرفاق والاصدقاء ، ثم تلى ذلك بحوث عديدة بدأت ببداية هذا القرن وحتى سنة ١٩٦٠ اتفقت معظم هذه البحوث على أن تشابه عوامل الشخصية اساس لعملية الاختيار الاجتماعى او اختيار الاصدقاء والرفاق . واستخدمت هذه البحوث طريقة واحدة وهى طريقة معامل الارتباط وكانت نتائجها متشابهة ايضا .

ولكن فى سنة ١٩٥٨ نشر هوفمان بحثا يلفت النظر اذ انه وضع فى نهايته علامة استفهام ولم يستطع الاجابة على الاسئلة التى اثارها . ومما يلفت النظر ايضا انه فى ١٩٦١ نشر بحثان فى مجلة علمية واحدة يستخدمان نفس المقاييس الشخصية ونفس الطريقة وهى طريقة تحليل التباين ووصلا الى نفس النتائج الرقمية تقريبا ولكن كل كاتب فسر نتائجه بطريقة تختلف عن الآخر . وهذا لا يلفت النظر فقط ولكنه يثير الشك ايضا فى صحة فرض التشابه كأساس لعملية الاختيار الاجتماعى .

وفى هذا الجزء من هذا البحث اعطى لنفس العينة السابقة وهى مكونة

من ٤٠٠ فتى وفتاة اختبار سوسيومترى يسأل فيه كل فرد أن يعين من يختارهم للمواقف السوسيومترية الاتية : رفيق الرحلة ـ اخلص الاصدقاء زميل فى الورشة ـ شخص لم يحس نحوه بحقد أو غيرة ـ شخص يحبه كاحسن صديق او رفيق .

بعد ذلك صممت مصفوفة اجتماعية جديدة اخذ فى الاعتبار عند تصميمها ترتيب افراد العينة والموضع النسبى لكل منهم على مقاييس الذكاء ـ وحب السيطرة ـ والثبات الانفعالى ـ والقدرة الاجتماعية ـ والقدرة على التحبب للاخرين .

ثم عولجت هذه المصفوفة الاجتماعية معاملة احصائية خاصة للكشف عن دلالة الفرق بين التوزيع المشاهد للاختبارات الاجتماعية وبين التوزيع المتوقع على أساس الفرض الصفرى للاحتمالات المتساوية .

واسفرت هذه المعالجة عن :

١ ـ الذكاء : التشابه يؤدى الى اتمام عملية الاختيار الاجتماعى فمما لاشك فيه ان الذكاء اساس فى تفهم الشخص للاخرين ومقاربة مستوى التفاعل الاجتماعى .

٢ ـ السيطرة : التشابه لا يؤدى الى صداقة فى حالة ذوى الميل الواضح للسيطرة ولكنه يؤدى الى صداقة فى الاشخاص الاقل ميلا لهذه النزعة .

وهذا معقول حيث ان الشخصية المتسلطة تكره التعامل مع شخصية متسلطة أخرى ، ولكنها تستسيغ التعامل مع شخصيته خاضعة . وهذه الاخيرة اى الشخصية الخاضعة تفضل التعامل مع شخصية مماثلة على أن تتعامل مع شخصية متسلطة .

٣ ـ الثبات الانفعالى : الاشخاص ذوو الثبات الانفعالى الواضح يختارهم اغلبية افراد العينة .

٤ ـ القدرة الاجتماعية : أصحاب هذه القدرة يختارهم اغلبية افراد العينة .

٥ ـ القدرة على التحبب للاخرين : ذوو القدرة الواضحة فى هذه الناحية يختارهم بطبيعة الحال اغلبية افراد العينة .

وعلى هذا فقد وجدنا ان فرض التشابه فرض قاصر فى تفسير عملية الاختيار الاجتماعى وامكن اقتراح فرض الاكتفاء الشخصى الاجتماعى كأساس فى تفسير هذه الظاهرة الاجتماعية .

المتفوقون فى الثانويـة العـامة

أحمد محمد على التركى

بالسكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية

بدأ مشروع رعاية المتفوقين فى محافظة القاهـرة فى العـام الدراسى ١٩٦١/٦٠ حيث أنشأت منطقة شمال القاهرة التعليمية فصلين للمتفوقين بها أحدهما بمدرسة شبرا الثانوية للبنات والثانى بمدرسة التوفيقيـة للبنين ، وقد سارت التجربة بنجاح مما دعا الهيئة المشرفة على المشروع الى التقدم للسيد محافظ القاهرة بمذكرة تطلب تعميم التجربة فى مناطق القاهرة التعليمية الاربعة ، وتتلخص هذه التجربة فيما يلى : انشاء فصول للتلاميذ الذين يبرزتفوقهم فى الشهادة الاعدادية وذلك بتجميعهم فى شعبة واحدة أو اثنتين واحاطتهم بكافة أنواع الرعاية الصحية والاجتماعيـة والعلمية ومتابعة رعايتهم فى المراحل التالية ، وفى نوفمبر ١٩٦١ صـدر قرار محافظة القاهرة رقم ٤٧٢ بانشاء فصول لرعاية المتفوقين من ابناء محافظة القاهرة بالتعليم الثانوى وتشكيل لجنة عامة للاشراف على تنفيذ المشروع .

وعند صدور قرار المحافظة تم اختيار الطلاب المتفـوقين من بين الحاصلين على حد أدنى للمجوع الكلى يعادل ٧٥ ٪ على الاقل من مجموع درجات الشهادة الاعدادية فى امتحان ١٩٦١ وتم تكوين ٩ فصول فى المناطق الاربعة .

وفى هذا العام تقدم طلاب هذه الفصول الى الشهادة الثانوية العامة ولهذا كان من المحتم معرفة نتيجة هؤلاء الطلاب ومدى محافظتهم على تفوقهم فى الثانوية العامة ولهذا كلفتنى اللجنة المركزية لرعاية المتفوقين والتى اتشرف بعضويتها بعمل بحث عن موقف طلاب فصـول المتفوقين بمحافظة القاهرة فى الثانوية العامة ، وفيما يلى ملخص لهذا البحث :

أهداف البحث :

يقوم مشروع رعاية المتفوقين على أساس تجميع المتفوقين وتقـديم الرعاية العلمية والاجتماعية لهم .

ويبين هذا البحث مدى استمرار تفوق هؤلاء الطلاب ـ كما يقاس بنتائج امتحان الشهادة الثانوية العامة ، خاصة ان هذا الامتحان له أثره الكبير على مستقبل الطلاب من حيث توجيههم الى الكليات والمعاهد فى الدراسات العليا .

الطلاب موضوع البحث :

قد اجرى البحث على طلاب الصف الثالث بفصول المتفوقين بمدارس : التوفيقية الثانوية ، اسماعيل القبانى ، مصر الجديدة ، الخديوية ، مصر القديمة الثانوية بنات .

وبلغ افراد عينة البحث ١٣٥ طالبا وطالبة .

وقد تناول الباحث الموضوع من ناحيتين :

أولا : دراسة نسبة النجاح فى كل فصل من فصول المتفوقين .

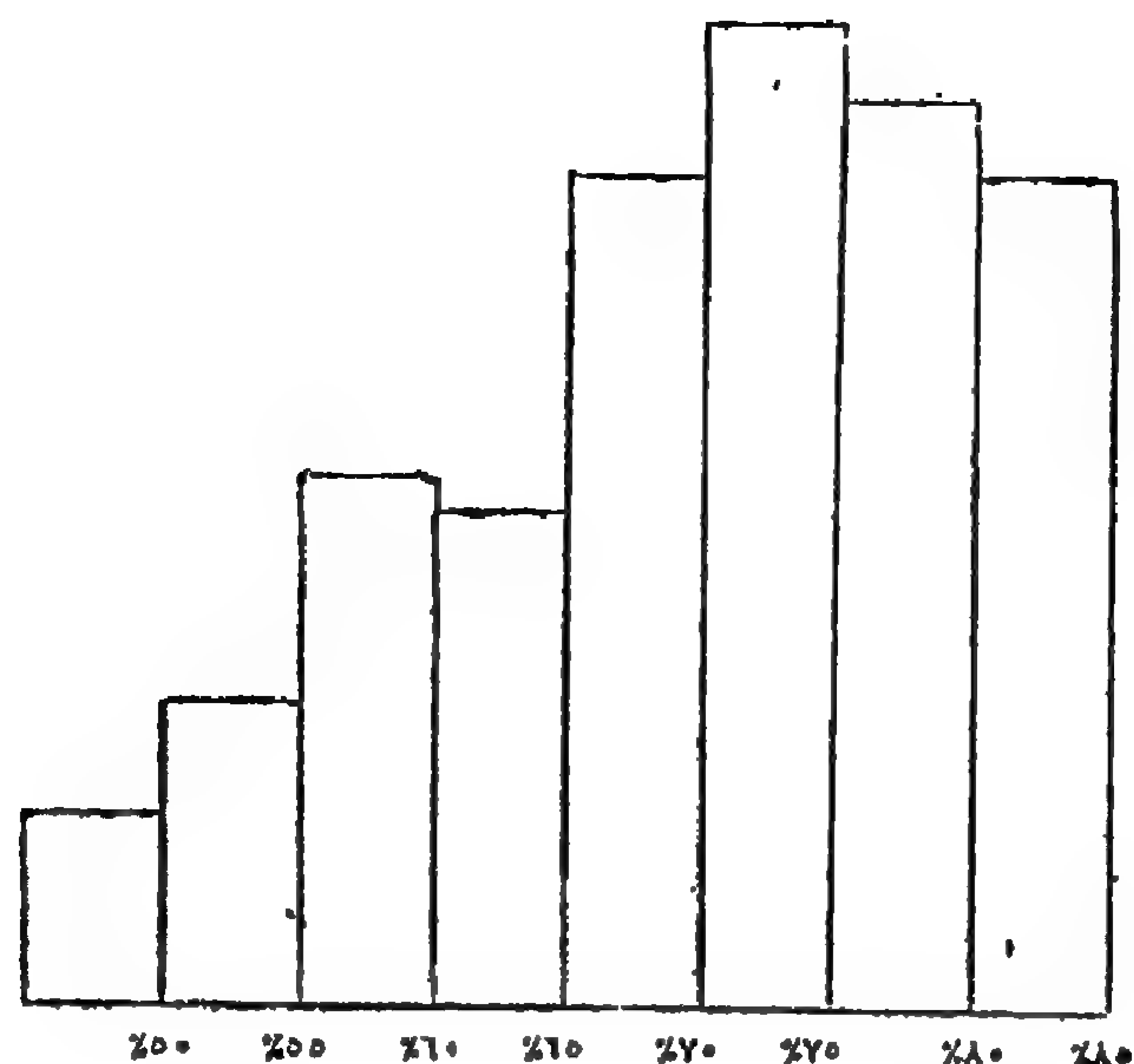
ثانيا : دراسة مدى تفوق هؤلاء الطلاب فى امتحان الثانوية العامة مرة على أساس النسب المئوية لمجموع الدرجات التى حصل عليها كل منهم — ومرة أخرى على أساس مقارنتهم بالمستويات المختلفة لجميع الطلاب الناجحين فى الثانوية العامة هذا العام ٦٣ / ٦٤ — وفيما يلى ما وصل اليه الباحث :

اولا : نسبة النجاح :

جدول يبين توزيع الطلاب الذين أجرى عليهم البحث
ونسبة النجاح فى كل منها

المدرســة	عدد الطلبة	الناجحين	الراسبين	نسبة النجاح
فصل مدرسة التوفيقية	٣٤	٣٤	٠	١٠٠ ٪
« « مصر القديمة بنات	٢٤	٢٣	١	٩٥,٨ ٪
« « الخديوية	٢٤	٢٤	٠	١٠٠ ٪
« « مصر الجديدة	٣١	٣١	٠	١٠٠ ٪
« « اسماعيل القبانى	٢٢	٢٢	٠	١٠٠ ٪
المجمــوع	١٣٥	١٣٤	١	٩٩,٣ ٪

ويلاحظ ان نسبة النجاح فى جميع المدارس بلغت ١٠٠ ٪ فيما عدا مدرسة مصر القديمة الثانوية للبنات — حيث رسبت احدى الطالبات فى اللغة العربية والكيمياء وهى تعيد السنة بنفس المدرسة — الا انه بالبحث اتضح أن هذه الطالبة تمر بأحوال اجتماعية وصحية كان لها أكبر الاثر فى تلك النتيجة ، فوالدها متوف وتعولها أمها وليس لها مورد رزق الا ما تقوم به هذه الام من أعمال ، وقد مرضت الام فى العام الماضى نتيجة للارهاق وسوء التغذية : كما أن حالة الطالبة الصحية قد ساءت ، وقبل الامتحان اضطرت لاجراء عملية جراحية — وهكذا تبين من هذه الحالة ان الوضع



الاجتماعى والحالة الاقتصادية للاسرة لها أكبر الاثر على استمرار تفـوق الطـلاب كما نتبين منها أهمية الرعاية الاجتماعيـــة والصحية الطلاب المتفوقين .

والنتيجة :

ان طلبة فصول المتفوقين يجتازون امتحان الثانوية العامة بنجاح ما لم يحل دون ذلك عوامل اجتماعية أ واقتصادية أو صحية أو غير ذلك من العوامل التى تؤثر على مستوى الطلاب فى الامتحانات ، والتى يمكن علاجها عن طريق الدراسة وتقديم الرعاية المناسبة .

ومن هذا الجدول نتبين أن تلاميذ فصول المتفوقين يميلون الى التفوق كمجموعة فمنهم ثلاثة جاء ترتتيبهم ضمن الثلاثة الاوائل ومنهم ٢٢ طالبا اى بنسبة ٥ر١٦ ٪ من مجموع الطلاب الناجحين حصل على حد الامتياز فى امتحان الشهادة الثانوية العامة (٨٠ ٪) كما نلاحظ أن ٧٢ طالبا أى بنسبة ٧ر٥٣ ٪ حصلوا على مجموع ٧٠ ٪ فأكثر وهــو مجموع يؤهل صاحبه للدخول فى كلية م ن كليات الجامعة هذا بينما لم يحصل على أقل من ٥٠ ٪ سوى ٥ طلاب أ ى بنسبة ٧ر٣ ٪ من مجمــوع طلاب فصــول المتفوقين الناجحين ، وهذا يدل على ان نتيجة هذه الفصول فى الثــانوية العامة كانت مبشرة بالخير .

ثانيا : مقارنة طلبة فصول المتفوقين بالنتيجة العامة للشهادة الثانوية العامة :

واذا بحثنا عن موقع طلبة فصول المتفوقين موضوع البحث بالنسبة لمجموع الطلاب الناجحين فى الثانوية العامة القسم العلمى ٦٣/٦٤ وعددهم ٣٣٧٤٤ فاننا نلاحظ الآتى :

اذا قسمنا هؤلاء الطلاب الى اقسام حسب ترتيبهم فى امتحان الشهادة الثانوية بحيث تمثل هذه الاقسام العشرة مستويات متدرجة للطلبة فى تلك الامتحان وبحيث يكون الاعشارى العاشر (القسم العاشر) يمثل اعلى هذه المستويات واكثرها امتيازا والاعشار الاول يمثل أقل هذه المستويات واقلها امتيازا ثم بحثنا عن موقع طلبة المتفوقين فى كل من هذه المستويات نصل الى النتيجة الآتية :

جدول رقم ٣

جدول يبين توزيع طلبة فصول المتفوقين على المستويات المختلفة (الاعشاريات) فى امتحان الشهادة الثانوية العامة

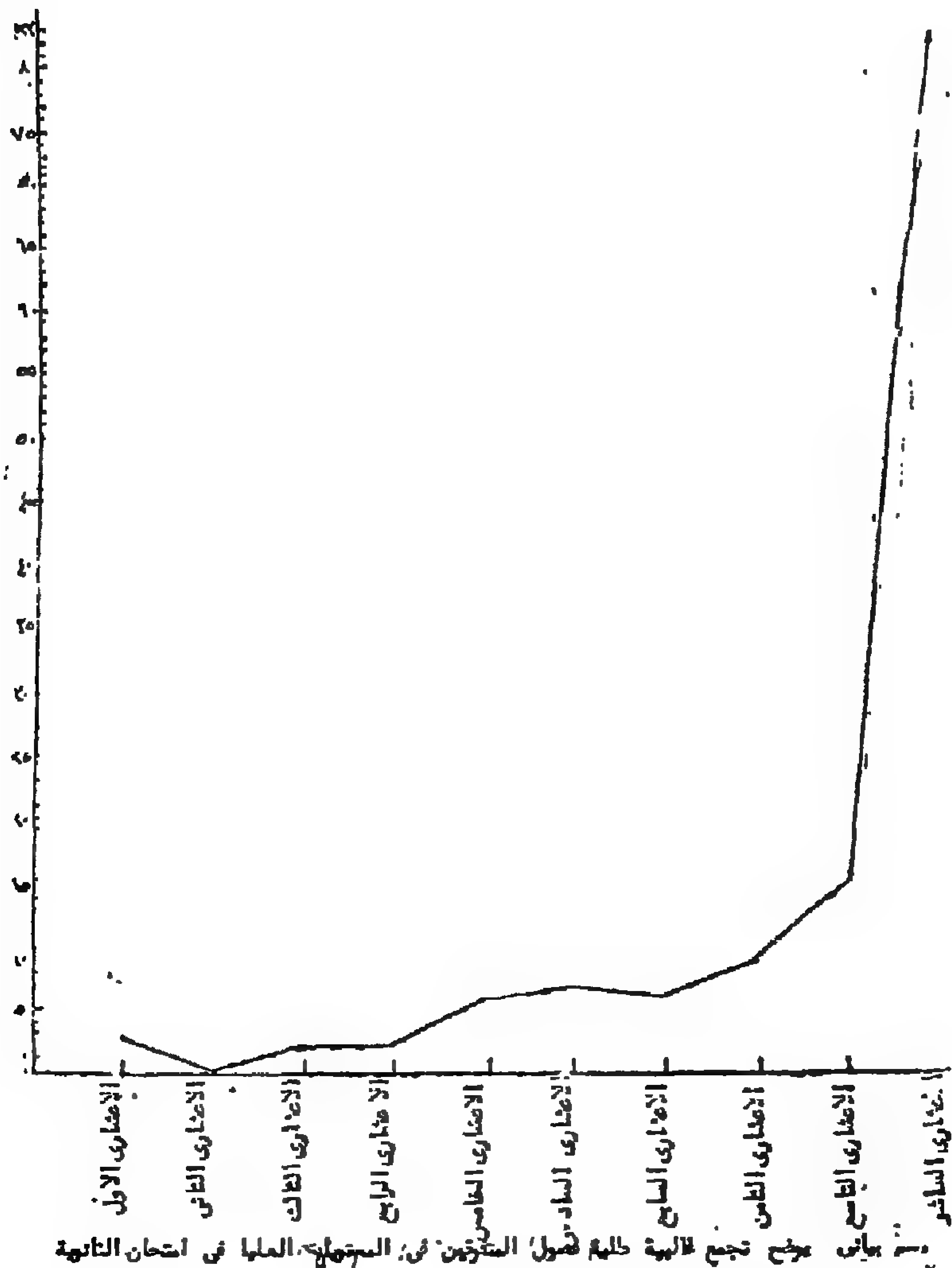
الاعشاريات	عدد طلبة فصول المتفوقين فى كل اعشارى	نسبتهم الى مجموع المتفوقين الناجحين	ملاحظات
الاعشار العاشر	٨٣	٦١ر٩٪	
« التاسع	١٥	١١ر٣٪	
« الثامن	٩	٦ر٧ ٪	
« السابع	٦	٤ر٥ ٪	
« السادس	٧	٥ر٣ ٪	
« الخامس	٦	٤ر٥ ٪	
« الرابع	٢	١ر٥ ٪	
« الثالث	٢	١ر٥ ٪	حاصل على أقل من ٥ ٪
« الثاني	٠		
« الاول	٣	٢ر٣ ٪	
المجمـــوع	١٣٤	١٠٠ ٪	

ومعنى هذا أن ٦١ر٩ ٪ من طلبة فصول المتفوقين يقعون فى المستوى الاعشارى الممتاز لمجموع الطلبة الناجحين فى الثانوية العامة وبينما يتجمع معظم طلبة فصول المتفوقين فى هذا المستوى الممتاز نجد أن هناك نسبا بسيطة تقع فى المستويات الدنيا (كما يتضح من الجدول) ومن هذا نستنتج

ان طلبة فصول المتفوقين كمجموعة يميلون الى التفوق فى امتحان الثانوية العامة .

واذا بحثنا بالتفصيل فى مستويات طلبة فصـــول المتفوقين الذين يقعون فى المستوى العاشر الممتاز وقسمنا جميع الطلبة الواقعين فى امتحان الثانوية العامة ضمن هذا المستوى مرة أخرى الى عشرة مستويات متدرجة لتبين التمايز والتباين ضمن هذه المجموعة الممتازة .

وتكون كل مجمــوعة من هــذه المجمــوعات الصغيرة تمثل ١/١٠٠ من الطلاب الناجحين فى امتحان الثانوية العامة ويسمى كل قسم من هــذه الاقسام مئين ــ ويمثل المئين المائة أكثر هذه المئينات امتيازا كما يمثـل الواحد والتسعين أقل هذه المستويات امتيازا .



رسم بيانى يوضح تجمع غالبية طلبة فصول المتفوقين فى المستويات العليا فى امتحان الثانوية

وفيما يلى جدول يبين عدد الطلبة فصول المتفوقين فى كل المئينات العشرة الممتازة (من المئين ٩١ الى المئين المائة)

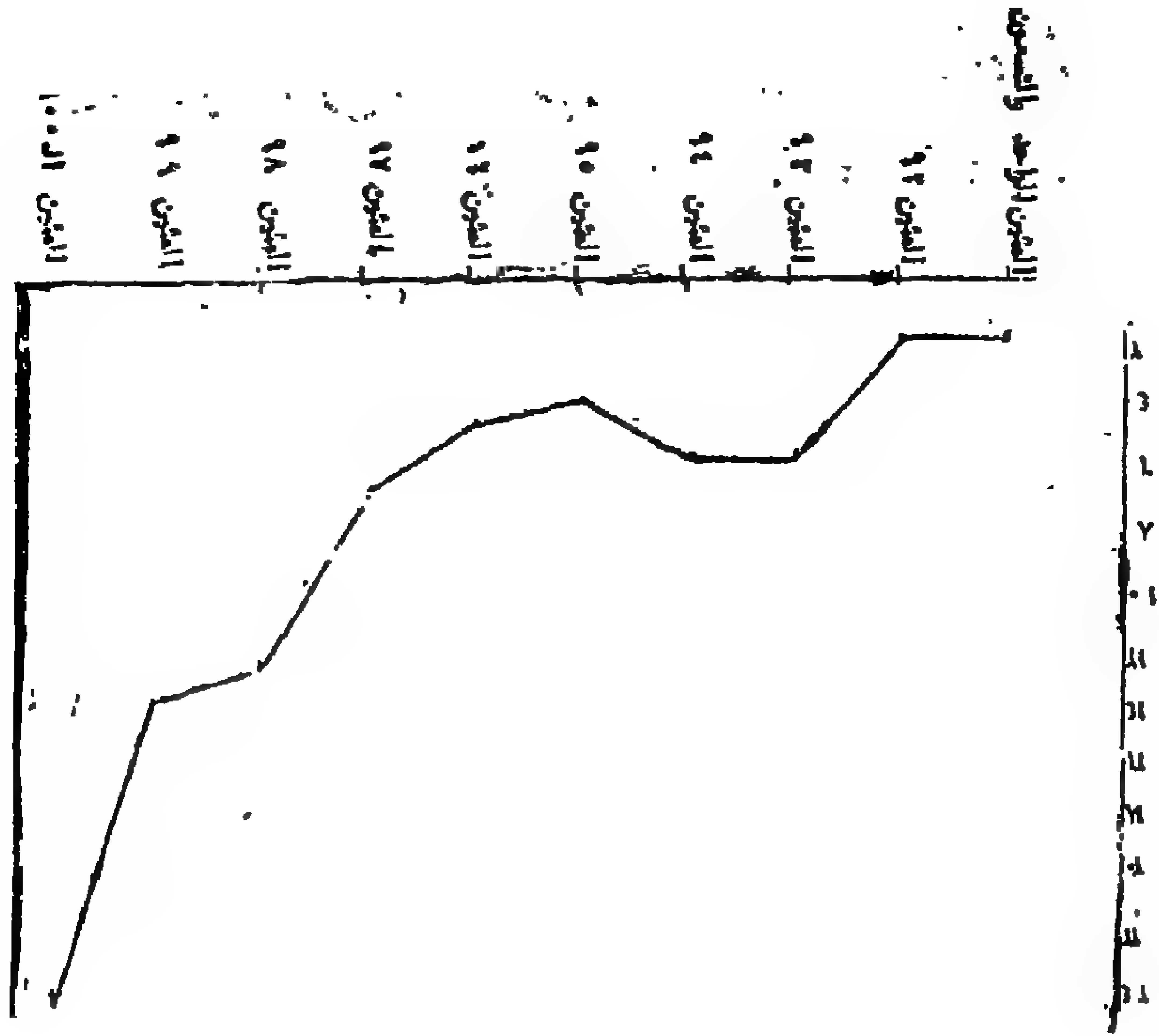
المئين	عدد فصول المتفوقين الطلبة	نسبة طلبة فصول هؤلاء الطلبة المتفوقين الى مجموع	ملاحظات
المئين ١٠٠	٢٤	١٧ر٩ ٪	
« ٩٩	١٤	١٠ر٥ ٪	
« ٩٨	١٣	٩ر٦ ٪	
« ٩٧	٧	٥ر٣ ٪	
« ٩٦	٥	٣ر٨ ٪	
« ٩٥	٤	٣ ٪	
« ٩٤	٦	٤ر٥ ٪	
« ٩٣	٦	٤ر٥ ٪	
« ٩٢	٢	١ر٥ ٪	
« ٩١	٢		
المجموع	٨٣		

ومعنى هذا ان طلبة فصل المتفوقين الذين يقعون ضمن الجزء العشرى الممتاز من طلبة الثانوية العامة يتركز مرة أخرى فى أعلى ذلك الجزء فيقع ٢٤ طالبا منهم فى المئين الأكثر امتيازا .

وهكذا نتبين بوضوح النتيجة المستخلصة من هذا البحث وهى أن طلبة فصول المتفوقين يفوقوا كمجموعة فى امتحان الثانوية العامة لعام ١٩٦٤/٦٣ .

اما النسب الصغيرة التى تخلفت عن هذا التفوق فربما يكون مرد ذلك الى أحوال الأسرة الاجتماعية والاقتصادية أو حالة الطالب الصحية مما يجب أن يكون موضع دراسة .

وعلى الرغم من اننا لم نخرج بنتيجة حاسمة عن اثر تجميع الطلبة فى فصول المتفوقين ذلك ان تفوق طلبة فصول المتفوقين فى امتحان الشهادة الثانوية العامة الذى يؤكده هذا البحث قد يكون نتيجة لعوامل متعددة منها نظام تجميع هؤلاء التلاميذ ، وقد لا يكون لهذا النظام اثر فى ذلك التفوق ، فالأمر يحتاج الى ابحاث اخرى يقوم الباحث حاليا باعداد بحث على نطاق واسع يتعلق بهذا الشأن .



الا أننا نستطيع ان نذهب الى أن هذه النتائج تدل على ضرورة متابعة تجـربة تجميع المتفوقين فى فصول مستقلة ثم تتبع هؤلاء الطلبة لمعـرفة العوامل التى تؤثر فى مستوى تحصيلهم حتى يمكن تقـديم افضل رعاية علمية واجتمـاعية واقتصـادية وصحية لهؤلاء الطلبة بما يضمن حسن اعدادهم بما يعـود على الوطن بالفائدة ، والامر الذى لا جـدال فيـه هو أن تقـديم مثل هذه الرعاية انما تؤدى الى نتائج حسـنة فيما يتعلق بمستوى الطلبة العلمى وحالتهم النفسية واستقرارهم الاجتمـاعى مما يهيىء لهو جوا من العمل تزدهر فيه قدراتهم وتنمو فيه مواهبهم .

* * *

اشتغال المرأة العربية بالمهن التعليمية

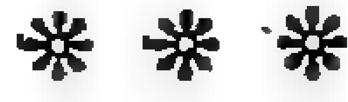
للاستاذ نجيب يوسف بدوى
رئيس قسم التربية بادارة اليونسكو
وزارة التعليم العالي

تبذل البلاد العربية جهودا كبيرة للتوسع فى نشر التعليم ، وتعمل على النهوض بمختلف مراحله ومستوياته . وعلى الرغم من التقدم الملموس الذى احرزته غالبية البلاد العربية فى سبيل نشر التعليم والنهوض به ، لا يزال تعليم البنات فيها أقل انتشارا من تعليم البنين ، ولا تتكافأ فرص التعليم المدرسى المتاحة للبنات مع فرص تعليم البنين . واذا كان تعليم البنات فى معظم انحاء العالم اقل انتشارا من تعليم البنين ، فان انخفاض نسبة المتعلمات من البنات والفتيات أكثر وضوحا فى البلاد العربية التى تأخرت فى الاعتراف للمرأة بحقوقها . ويعتبر عدم تكافؤ الفرص فى التعليم للبنات والبنين على قدم المساواة نوعا من التمييز ، غير أنه تمييز غير مقصود لان قوانين التعليم فى البلاد العربية لا تحد من حق البنات فى التمتع بالتعليم ، وانما جاء هذا التمييز بغير قصد ، نتيجة عوامل اجتماعية واقتصادية وتاريخية .

ويتفاوت مدى انتشار تعليم البنات فى مختلف البلاد العربية ، فنسبة المتعلمات فى لبنان والكويت والجمهورية العربية المتحدة بصفة عامة أعلى منها فى ليبيا والسعودية واليمن . كما أن نسبة المتعلمات تتناقص تدريجيا كلما ارتفعنا فى السلم التعليمى . فنسبة البنات فى التعليم الابتدائى الذى اصبح الزاميا واجباريا للجميع أعلى من نسبة الفتيات فى التعليم الثانوى ، ونسبتهن فى التعليم الثانوى أعلى منها فى التعليم العالى . ومن المسلم به أن البنات يشكلن ما يقرب من نصف من هم فى سن التعليم من البنين والبنات فى البلاد العربية . وتفيد التقديرات الاخيرة (عام ١٩٦٢) بأن عدد البنات اللواتى يتابعن الدراسة فى المدارس الابتدائية يبلغ ٤٣ ٪ من مجموع التلاميذ والتلميذات فى لبنان والكويت، ونحو ٣٠ الى ٤٠ ٪ من هذا المجموع فى ستة بلاد عربية هى على الترتيب الجمهورية العربية المتحدة ـ الجزائر ـ الاردن ـ قطر ـ البحرين ـ تونس ، و ٢٠ ٪ الى ٣٠ ٪ فى ستة بلاد اخرى هى : سوريا ـ السودان ـ العراق ـ المغرب ـ اتحاد الجنوب العربى ـ ليبيا ، فى حين ان هذا المعدل يقل عن ٢٠ ٪ فى السعودية واليمن . أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوى ، فان نسبة الفتيات اللواتى يتابعن الدراسة فيه تقل عن ٢٥ ٪ من مجموع التلاميذ والتلميذات فى تسعة من بين الاربعة عشر بلدا من البلاد العربية التى لدينا عنها احصاءات حديثة . اما فى التعليم العالى ، فتقل نسبة الطالبات عن ذلك كثيرا فى البلاد التى توجد فيها هذه المرحلة من التعليم .

واذا كان تعليم البنات لم يبدأ فى بعض البلاد العربية الا منذ وقت قريب ، واذا كان هذا التعليم قد احرز فى السنوات الاخيرة تقدما ملحوظا

فى بعضها الآخر ، فان هذه الاحصاءات تدل بوضوح على ان نسبة القيد بمدارس البنات فى جميع المستويات لا تتكافأ مع نسبة القد بمدارس البنين ، وان تعليم البنات لا يزال متخلفا عن مسايرة النمو فى تعليم البنين وان الحاجة تدعو الى التوسع فى تعليم البنات فى جميع المستويات فى معظم البلاد العربية .



والتوسع فى تعليم البنات يحتاج الى توفير المعلمات . وتعانى معظم البلاد العربية نقصا شديدا فى عدد المعلمات فى مختلف مراحل التعليم . فنسبة المعلمات الى جملة عدد المعلمين والمعلمات فى التعليم الابتدائى فى احسن الحالات لا تزيد عن ٤٠ ٪ فى كل من الجمهورية العربية المتحدة وسوريا ، وتتراوح بين ٣٠ ٪ ، ٢٠ ٪ فى لبنان والعراق والسودان ، ولا تتعدى ١٠ ٪ فى كل من المغرب وتونس . وفى اليمن والسعودية وقطر نسبتهن ضئيلة لا تذكر . اما فى التعليم الثانوى فنسبة المعلمات اقل من ذلك كثيرا ، فهى لا تزيد عن ٢٠ ٪ فى كل من الجمهورية العربية المتحدة وسوريا ولبنان ، ولا تزيد عن ١٥ ٪ فى السودان وتونس والعراق ، وتقل عن ذلك كثيرا فى باقى البلاد العربية .

وهذا الوضع بالنسبة المعلمات فى البلاد العربية هو على العكس تماما من الوضع السائد فى كثير من البلاد الغربية والشرقية التى يكون المعلمات فيها الاغلبية فى مهنة التعليم . فتدل اجابات ٦٠ دولة على استبيان نظمته اليونسكو فى عام ١٩٦١ على ان نسبة المعلمات فى التعليم الابتدائى تصل الى اكثر من ٨٠ ٪ من المشتغلين بهذه المهنة فى سبع دول منهـا : الولايات المتحدة الامريكيةواسكتلندا واكرانيا والبرازيل وبارجواى . . وتزيدنسبتهن عن ٧٠ ٪ فى سبع دول اخرى هى المملكة المتحدة (انجلترا وويلز وشمال ايرلنده) وايطالياوكندا والمكسيكوكولمبيا وفنزويلا والفلبين وتزيدنسبتهن عن ٦٠ ٪ فى ثمان دول هى : فرنسا وبولندا والسويد وفنلندا والمجـر واستراليا وشيلى وكوستاريكا . اما فى التعليم الثانوى فنسبة المعلمات اقل منها فى التعليم الابتدائى ، وان كانت تزيد عن ٥٠ ٪ فى تسع دول هى : الولايات المتحدة الامريكية وفرنسا وايطاليا وتشيكوسلوفاكيا واكرانيـا وفنلندا والارجنتين وبارجواى والفلبين . ويدل هذا الاحصاء بوضوح على ان مهنة التعليم فى هذه الدول من المهن التى تسهم فيها المراة بنصيب كبير بل ان عدد المعلمات فى هذه الدول آخذ فى الازدياد بدليل اقبال الفتيات على الالتحاق بمعاهد المعلمات . فقد دلت اجابات ٥٧ دولة على استبيان اليونسكو المشار اليه على ان نسبة الطالبات بمعاهد المعلمات الى جملة عدد الطلبة والطالبات بهذه المعاهد اقل من ٥٠ ٪ فى ٢٢ دولة ، واكثر من ٥٠٪ فى ٣٥ دولة من بينها عشر دول تزيد نسبة طالبات المعلمات فيها عن ٨٠٪ من هذه الدول : الارجنتين والبرازيل وكندا وايطاليا والسويد وبارجواى وفنزويلا والفلبين . وهذه الدل تزيد فيها نسبة المعلمات العامـلات فى التعليم الابتدائى عن ٧٠ ٪ من جملة المعلمين والمعلمات . ومعنى ذلك ان مهنة التعليم فى هذه الدول ــ فى حاضرها ومستقبلها ــ تجتذب الفتيات

والنساء ، وان الشباب والرجال فى هذه الدول ينصرفون الى مزاولة اعمال أخرى غير مهنة التعليم . وهذا على عكس الحال فى البلاد العربية التى تعانى نقصا شديدا فى عدد المعلمات .

ولا يبدو لمشكلة النقص فى عدد المعلمات فى البلاد العربية حل فى المستقبل القريب ، لان الصورة التى ترسمها الاحصاءات الخاصة بمعلمات المستقبل - وهن طالبات معاهد المعلمات - تشير الى ان نسبتهن لا زالت ضئيلة لا تفى باحتياجات التوسع المطلوب - تشير الى نسبتهن لا زالت ضئيلة طالبات معاهد المعلمات الى جملة عدد الطلبة والطالبات بالمعاهد التى فى مستوى التعليم الثانوى فى البلاد العربية عام ١٩٦٢ - مرتبة ترتيبا تنازليا على النحو الآتى : الكويت ٥ر٥٥ ٪ - الجمهورية العربية المتحدة ٢ر٥٠ ٪ - العراق ٨ر٣٨ ٪ - سوريا ٦ر٣٤ ٪ - السودان ٩ر٢٩ ٪ - ليبيا ٣ر٢٨ ٪ - الاردن ٥ر٢٤ ٪ - اتحاد الجنوب العربى ٩ر١٨ ٪ - تونس ١٦ ٪ . وهذه النسب لا بأس بها ، غير انها لا تعطى وحدها صورة صحيحة لان واقع الحال يدل على أن عدد الطالبات بمعاهد المعلمات يقدر بالعشرات او ببضع مئات قليلة ، ولا يعد بالآلاف الا فى الجمهورية العربية المتحدة (٢٢٥ر١٠ طالبة) والعراق (٢٦٦٠ طالبة) . وعدد طالبات معاهد المعلمات فى الجمهورية العربية المتحدة وحدها يكاد يبلغ ضعف عدد طالبات المعلمات فى الدول العربية الاخرى مجتمعة بما فيها العراق ، اذ يبلغ عددهن فيها جميعها ٥٤٨٩ طالبة . ولذلك لا تدخر الجمهورية العربية المتحدة وسعا فى تلبية حاجة البلاد العربية من المعلمين والمعلمات فى مختلف مراحل التعليم .

وتعتبر قلة المعلمات من اهم الصعوبات التى تعترض التوسع فى تعليم البنات فى البلاد العربية . وقد تبينت هذه الحقيقة كافة المؤتمرات الاقليمية التى نظمتها اليونسكو والخاصة بالتربية والتعليم فى البلاد العربية وبعض المؤتمرات الدولية التى اشتركت فيها الجمهورية ، ونبهت اليها فى قراراتها وتوصياتها . فمنذ عام ١٩٥٤ اصدر مؤتمر التعليم الالزامى فى الدول العربية الذى انعقد فى القاهرة عدة توصيات تدعو الى الاهتمام بتوفير العدد اللازم من المعلمات ، نذكر منها : « الحصول على العدد الكافى من المدرسين المؤهلين للقيام بالتعليم الالزامى فى كل دولة عربية ، يجب ان ترسم خطة شاملة لحفز الشباب والشابات على الدخول الى هذه المهنة كذلك يجب العمل على اجتذاب الفتيات الى مهنة التعليم . وقد تكون هناك عقبات تحول دون اجتذاب العدد الكافى منهن لدخول الخدمة فى الوقت الحاضر ، وهذه العقبات يجب دراستها واتخاذ خطوات للتغلب عليها » . « وينبغى العمل على الاكثار من تخريج معلمات المرحلة الاولى حتى يمكن بالتدريج قصر التعليم فى السنوات الاولى من التعليم الابتدائى على النساء » .

واشار التقرير المبدئى عن الاحتياجات التربوية فى البلاد العربية الذى ضم ممثلى وزارات التربية والتعليم للدول العربية الذى انعقد فى بيروت فى فبراير عام ١٩٦٠ الى ان كثيرا من وزارات التربية والتعليم فى البلاد

واصدر اجتماع الخبراء في تعليم البنات فى البلاد العربية الذى انعقد فى تلمسان بالجزائر فى ابريل ١٩٦٤ عدة توصيات تدعو البلاد العربية الى اعداد المعلمات المدربات للعمل فى مختلف مراحل التعليم ، نذكر منها :

١ ـ ضرورة التوسع فى انشاء دور المعلمات فى البلاد العربية وفق تخطيط مبنى على أسس علمية ، ولتشجيع الطالبات على الالتحاق بها تمنح لهن مكافآت مالية .

٢ ـ العمل على انشاء صفوف خاصة فى المدارس الثانوية لتخريج معلمات مؤهلات تربويا فى المناطق التى لا يتوفر فيها العدد الكافى من البنات لانشاء دور للمعلمات ، وعلى اقامة دورات تدريبية للمعلمات غير المؤهلات تربويا .

٣ ـ اوصى الخبراء بتقرير مبدأ منح المراة الموظفة والعاملة اجازة بلاراتب لتربية أطفالها يسمح لها بعدها بالعودة الى عملها دون انتقاص من حقوقها الوظيفية ، وبان تمنحها كذلك حق العمل نصف الوقت على ان تتقاضى نصف الراتب اذا حالت ظروفها العائلية دون استمرارها الكامل فى العمل .

٤ ـ حرصا على توفير اسباب الاستقرار للمشتغلين بالتعليم أوصى الخبراء الدول العربية بالعمل ما أمكن على الجمع بين الزوجين الموظفين فى مدينة واحدة ، وبالعمل على انشاء دور الحضانة وخاصة فى المناطق التى تكثر فيها الامهات الموظفات والعاملات وذلك لتتمكن من القيام بواجبها وحفظا لسلامة تربية الاطفال .

وفى جميع هذه المؤتمرات كانت مشكلة النقص فى عدد المعلمات تناقش كمشكلة فرعية على هامش الموضوعات الاصلية التى انعقدت هذه المؤتمرات من اجلها ، فنوقشت ضمن : التعليم الالزامى فى البلاد العربية ـ الاحتياجات التربوية للبلاد العربية ـ التعليم الثانوى فى البلاد العربية ـ النقص فى معلمى المرحلة الابتدائية ـ تعليم البنات فى البلاد العربية . ولم تدرس مشكلة المعلمات فى البلاد العربية كموضوع قائم بذاته . وكانت هـــذه الحقيقة من أهم الاسباب التى اغرتنى بالكتابة فى هذا الموضوع . وعندما توفرت فى أوراق العمل التى اعدتها منظمة اليونسكو لهـــذه المؤتمرات ، احصاءات حديثة عن تعليم البنات ، والمعلمات ، وطالبات معاهد المعلمات فى البلاد العربية وفى العالم ، أصبحت الكتابة فى هذا الموضوع ممكنة . ولقد تتبعت القرارات والتوصيات التى اصدرتها هذه المؤتمرات ، واوردت ما يتعلق منها بموضوعنا فيما سبق ، ومع ذلك فلم اجد انها ـ مـــع اهميتها ـ قد أوفت موضوعنا حقه ، وذلك لان احتياجات البلاد العربية من المعلمات لم تكن موضوع البحث فى هذه المؤتمرات ، ولان مشكلة النقص فى عدد المعلمات فى البلاد العربية لها سمات خاصة تميزها ، وهى سمات مشتركة ومتشابهة فى كافة البلاد العربية ، نظرا لتشابه العوامل الاجتماعية والاعتبارات الخاصة بالتقاليد . وهذه الاحتياجات وتلك السمات ـ التى

نجملها فيما بقى من هذا المقال - هى التى تبين لنا المشكلة فى أبعادها الحقيقية .

١ - تحتاج كافة البلاد العربية الى توفير اعداد كبيرة من المعلمات المؤهلات فى مختلف مراحل التعليم ، الى المدى الذى ترتفع فيه تدريجيا نسبة المعلمات الى جملة عدد المعلمين والمعلمات من ٢٠ ٪ و ٣٠ ٪ و ٤٠ ٪ فى التعليم الابتدائي الى ٦٠ ٪ و ٧٠ ٪ أو اكثر ، اسوة بكثير من الدول الغربية والشرقية . ومن ٢٥ ٪ فى التعليم الثانوى الى ٥٠ ٪ وهذا يقتضى التوسع فى انشاء معاهد المعلمات ، والعمل على زيادة نسبة طالبات معاهد المعلمات الى أكثر من ٥٠ ٪ من جملة عدد الطلبة والطالبات بهذه المعاهد بل ان الحاجة تدعو الى رفع نسبتهن تدريجيا الى ٦٠ ٪ و ٧٠ ٪ أو اكثر فى المعاهد التى تعد معلمات المرحلة الابتدائية .

٢ - وحاجة البلاد العربية الى معلمات ، حاجة مستمرة ومتصلة وآخذة فى الازدياد وذلك لان تقاليدنا تحبذ تأنيث هيئات التدريس بمدارس البنات ، وتفضل المعلمات على المعلمين فى مدارس البنات ، وفى أولى مراحل التعليم ، باعتبار ان المعلمات أقدر على العناية بالاطفال الصغار ورعايتهم وتفهم حاجاتهم من المعلمين . وهن الغالبية فعلا فى دور الحضانة ورياض الاطفال . كما تفضل المعلمات على المعلمين فى المدارس الابتدائية المشتركة . وفى جميع هذه المراحل يستحب العمل على احلال المعلمات تدريجيا محل المعلمين .

٣ - تخصص البلاد العربية معاهد لاعداد المعلمين واخرى لاعداد المعلمات ، وتكره الجمع بين الشبان والفتيات فى معهد واحد . حقا ان معاهد اعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى معظم دول العالم منفصلة عن معاهد اعداد المعلمات لهذه المرحلة ، وذلك لان اعداد الطلبة والطالبات فى هذه المعاهد يبدأ فى سن مبكرة . اما معاهد اعداد معلمى المدارس الثانوية فهى فى معظم دول العالم معاهد مشتركة يتدرب فيها الطلاب والطالبات - الاكبر سنا والاكثر نضجا - جنبا الى جنب . والمعاهد المشتركة تحقق وفرا فى التكاليف والانشاءات وفى أعداد هيئات التدريس بها . اما انشاء معاهد للمعلمين واخرى للمعلمات فيزيد الاعباء والتكاليف .

ويجب أن يكون عدد معاهد المعلمات مساويا لعدد معاهد المعلمين فى كل بلد عربى ، واذا اردنا أن يكون عدد مدارس البنات مساويا لعدد مدارس البنين ، وعدد المعلمات مساويا لعدد المعلمين ، باعتبار ان المراة تمثل نصف المجتمع . اما اذا اخذنا فى تأنيث هيئات التدريس بالمدارس الابتدائية ، وأردنا قصر التعليم فى الصفوف الاولى بالمدارس الابتدائية على النساء ، فيجب ان يكون عدد معاهد المعلمات ضعف عدد معاهد المعلمين على الاقل . ومضاعفة عدد معاهد معلمات المرحلة الابتدائية على هذا النحو يعتبر مجرد هدف قريب قد لا يفى باحتياجات البلاد العربية من المعلمات لتحقيق هذا الغرض .

٤ - ترجع قلة المعلمات فى كثير من البلاد العربية الى قلة عدد البنات

فى المدارس اللائى يمكن أن تختار منهن طالبات المعلمات والمعلمات فيما بعد وترجع قلة البنات المتعلمات الى أسباب كثيرة منها :

(ا) نظرة المجتمع الى تعليم الرجل على انه أهم من تعليم المراة ، وتفضيل بعض الاباء تعليم الابناء الذكور على تعليم البنات . « وقد يرفض الآباء ان يسمحوا لبناتهم بالالتحاق بالمدارس لان ذلك سوف يقتضى ظهورهن سافرات ، أو لان الآباء يخشون ان تتعرض بناتهم لمؤثرات ضارة » .

(ب) الزواج المبكر يؤدى الى عدم مواصلة كثير من البنات لتعليمهن .

(جـ) ان تقاليدنا لا تسمح بالتعليم المشترك أو لاتشجعه الا فى نطاق التعليم الابتدائى . ومعنى ذلك ان البلاد العربية تحتاج الى انشاء مدارس للبنات واخرى للبنين فى مختلف مراحل التعليم ، وتحتاج الى معلمات بقدر حاجتها الى معلمين او بأكثر من حاجتها الى معلمين . وفى كثير من البلاد العربية يتوقف انشاء مدارس جديدة للبنات على وجود معلمات ، لان قلة وجود معلمات مؤهلات قد يؤدى الى احجام كثير من الاباء عن ارسال بناتهم الى المدرسة . ومعنى ذلك ان قلة المعلمات تؤدى الى قلة البنات المتعلمات ، وقلة البنات المتعلمات تؤدى بدورها الى قلة المعلمات وهكذا فى حلقة مفرغة يختلط فيها السبب بالنتيجة وتتصل فيها البداية بالنهاية.

٥ ـ بعض المعلمات يتركن المهنة بعد الزواج للتفرغ لشئون المنزل والعناية بالاطفال أو لان أزواجهن لا يوافقون على خروجهن الى العمل ، أو لعدم وجود ما يشجعهن على البقاء فى المهنة . كذلك يترك بعض المعلمات مهنة التعليم متى سنحت لهن الفرصة للالتحاق بمهن اخرى .

لذلك ينبغى العمل على اجتذاب اعداد متزايدة من الفتيات الى مهنة التعليم ، وتحسين أوضاع المعلمات الاجتماعية والمادية ، وتشجيع المعلمات المتزوجات على البقاء فى الخدمة بمنحهن تسهيلات خاصة ، والمساواة فى المعاملة بين المعلمين والمعلمات متى تساوت مؤهلاتهم سواء فى المرتبات أو فى فرص الترقى وتولى المناصب ذات المسئولية .

٦ ـ تقاليدنا تحملنا على الاهتمام بتحقيق الاكتفاء الذاتى من المعلمات فى المحافظات والاقاليم حتى لا يغتربن سواء قبل الزواج او بعده ، وحتى لا نحتاج الى انشاء اقسام داخلية بالمدارس او بيوت للطالبات أو للمعلمات ولذلك ينبغى أن يراعى تنسيق توزيع معاهد المعلمات على كافة المحافظات والاقاليم ، واستكمال انشاء المعاهد الجديدة فى المحافظات التى تحتاجها .

وحيث انه تبين ان المناطق الريفية هى أكثر الجهات التى تفتقر الى معلمات ، مع شدة حاجة هذه المناطق الى جهود المعلمات فى برامج مكافحة الامية وخدمة البيئة وتنمية المجتمع . لذلك ينبغى منح المعلمات العاملات فى المناطق الريفية والجهات النائية امتيازات اضافية .

العربية نوهت عن حاجتها الى معلمين مؤهلين فى الرياضة والعلوم واللغات بالمدارس الثانوية ، كما أعربت عن رغبتها فى توفير المعلمين المؤهلين تربويا لمدارس التعليم الفني والمهنى ، غير ان أكثر الحاجات الحاحا هى الحاجة الى معلمات مؤهلات ، وهى حاجة ليس من السهل توفيرها فى الظروف الاجتماعية السائدة .

وأوصى الخبراء فى التعليم الثانوى العام فى البلاد العربية لدى اجتماعهم فى تونس فى اغسطس عام ١٩٦٢ بانشاء عدد اكبر من المعاهد لاعداد المعلمين والمعلمات اللازمين للمدارس الثانوية ، حتى يمكن التوسع فى هذا التعليم . كما اصدر التوصية التالية : « لما كانت المراة تمثل نصف المجتمع العربي وتتحمل القسط الاوفر من عبء تربية الاطفال ، فمن واجب البلاد العربية ان تفتح امامها فرص التعليم بالكامل حرصا على تماسك المجتمع وتكاتفه وتضامن كافة افراده وتعاونهم فى سلوك سبيل التقدم ، ولكن تتحمل اعباء المسئوليات التربوية » .

وعندما ناقش المؤتمر الدولى السادس والعشرين للتعليم العام الذى انعقد فى جنيف فى يوليو عام ١٩٦٣ مشكلة النقص فى معلمى المدرسة الابتدائية ، دلت اجابات ٨٣ دولة على الاستبيان الذى أعده مكتب التربية الدولى فى هذا الشأن على ان ٧٥ ٪ من هذه الدول تشكو من النقص فى عدد المعلمين والمعلمات فى المرحلة الابتدائية ، ومن بين هذه الدول ثمانى دول عربية أجابت على هذا الاستبيان بما يفيد وجود هذا النقص ، وهذه الدول هى : الاردن ، لبنان ، المغرب ، المملكة العربية السعودية ، السودان سوريا ، تونس ، الجمهورية العربية المتحدة . ومن اهم اسباب هذا النقص :

١ ــ ازدياد عدد الاطفال الذين فى سن التعليم ، نتيجة للزيادة الطبيعية فى عدد السكان .

٢ ــ العمل على تحسين مستوى المعلمين ومساواتهم من حيث المركز ابنائهم .

٣ ــ قلة اقبال الشبان والفتيات على مهنة التعليم التى لا تقدر حق قدرها .

ون أهم توصيات المؤتمر فى هذا الشان :

١ ــ ضرورة دراسة اسباب النقص فى عدد المعلمين والمعلمات فى المرحلة الابتدائية ، وعدم الاقتصار على الاسباب التربوية البحتة للمشكلة بل تدرس جميع الأسباب الاخرى الاجتماعية والاقتصادية ، مع ربط المشكلة بحركة نمو السكان واتجاهاتها وباحتياجات التوسع فى التعليم الالزامى .

٢ ــ العمل على تحسين مستوى المعلمين ومساواتهم من حيث المركز الاجتماعى والمرتبات بمن يعادلونهم فى المؤهلات والمستويات الاخرى

٧ ـ وحاجة بعض البلاد العربية الى معلمات حاجة ملحة وضرورية وعاجلة . وتعمل هذه البلاد على سد النقص فى عدد المعلمات بطريقتين : اولاهما : استدعاء معلمات غير مؤهلات ، وهؤلاء ينبغى أن تعد لهن برامج تدريب لتحسين مستوى كفايتهن المهنية ، وان يعاملن بعد استكمال تدريبهن على قدم المساواة مع زميلاتهن اللائى اعددن اعداداً مهنيا منتظماً من حيث المرتب وظروف العمل وفرص الترقى .. والطريقة الثانية التى واجهت بها البلاد العربية هذا النقص هى استعارة المعلمات من الاقطار الشقيقة . وما من شك فى أن التعاون بين البلاد العربية فى اعارة المعلمين والمعلمات وندبهم فى جميع مراحل التعليم امر يستحق كل التشجيع .

* * *

هذه هى اهم عناصر مشكلة النقص فى عدد المعلمات فى البلاد العربية . وما ان نترجم احتياجات البلاد العربية من المعلمات على المدى البعيد الى ارقام ، حتى يتضح مدى ما يتطلبه حل هذه المشكلة من جهود . واذا كان توفير المعلمات فى كثير من البلاد الغربية والشرقية مشكلة ، مع أن تعليم البنات فيها متقدم .. والمعلمات فيها هن الغالبية فى مهنة التعليم .. والتعليم فيها تعليم مشترك فى كثير من المراحل .. ونسبة طالبات المعلمات فى معاهدها عالية .. ومع أن هذه الدول لا تشعر بالحاجة الى تأنيث هيئات التدريس .. ولا تعانى من وطأة التقاليد والاوهام والمفاهيم الخاطئة التى نعانى منها .. فكيف الحال اذن فى البلاد العربية التى تحتاج الى معلمات للتوسع فى تعليم البنات .. ولتأنيث هيئات التدريس .. وللتغلب على الصعوبات الخاصة بالتقاليد .. ويكون التعليم غير مشترك ، وفى مدارس للبنات منفصلة عن مدارس البنين ، ولكل احتياجاتها من المعلمات والمعلمين .. ولتعويض الفاقد أو الضياع الناتج عن انقطاع بعض المعلمات عن العمل أو تركهن الخدمة .. كل هذا يعطينا فكرة عن طبيعة المشكلة وابعادها الحقيقية .

فاذا كنا جادين فى التوسع فى تعليم البنات فى جميع مراحل التعليم ؛ فلا بد من الاحاطة بجميع جوانب المشكلة ، ورسم خطة بعيدة المدى لاعداد المعلمات ، ووضع اولويات . واعتقد ان اعداد المعلمات يجب ان يبدأ من قمة الهرم التعليمى اى من التعليم العالى او من كليات المعلمات ، حتى يشتغل بعض المتخرجات منها فى اعداد طبقة تالية من المعلمات تقوم بالتدريس فى مدارس المرحلة الابتدائية . وبذلك يمكن توفير المعلمات لجميع المستويات بطريقة فعالة ومستمرة .

واذا ما نظرنا الى مشكلة اعداد المعلمات من افق أرحب على ضوء التحول الاقتصادى والاجتماعى الذى يمر به الوطن العربى ، بدت لنا هذه المشكلة أساسا مشكلة توجيه لطاقة القوى العاملة وحسن استخدامها . فاذا كانت المراة تستطيع ان تقوم بمهمة التعليم على أكمل وجه ، فليفسح لها الرجال المجال ، وليتجهوا الى ميادين اخرى للعمل والانتاج . فالوطن يحتاج الى تعبئة القوى العاملة وتحقيق افضل استخدام لها فى شتى قطاعات الحياة ومجالات العمل . والوطن يحتاج الى جهود الاجيال الصاعدة من الفتيات فى ميادين العمل الذى تصلح له ، كما يحتاج الى سواعد الرجال فى ميادين الزراعة والصناعة ومشروعات التنمية ، ولذلك أصبح اشتغال المراة العربية بالمهن التعليمية ضرورة قومية .

المدرسة الاعدادية الحديثة

(بين التخطيط والتطبيق)

للاستاذ محمد حلمى شاكر

مفتش التربية الفنية للثانوى بشمال القاهرة

لمحة عن نشأتها والحاجة اليها :

* لقد نالت المدرسة الاعدادية قسطا كبيرا من تفكير المسئولين ـ مربين ورجال أعمال ـ رغبة فى تطويرها لمسايرة عصرنا « التكنولوجى » بعامة ، ونهضتنا الاقتصادية والسياسية والاجتماعية بخاصة ، حيث تعددت أنواعها فى الفترة الاخيرة فشملت الآتى :ـ

ـ المدرسة الاعدادية العامة
ـ « « الفنية للبنات
ـ « « الصناعية
ـ « « الزراعية
ـ « « التجارية
ـ « « العملية
ـ « « التجريبية

* ولما كانت المرحلة الاعدادية (١٢ ـ ١٥ سنة) ـ من الوجهة النفسية ـ مرحلة تكشف للميول ، والاستعدادات ، وتنميتها ، وتوجيهها ، مما لا يجوز معه ان يزج بالمدرسة الاعدادية الى التخصص المهنى ، مهما ادخل على المنهج الدراسى من ألوان الحرف المختلفة . . فكان جليا أن يكون تعدد أنواع المدارس الاعدادية ، يتنافى وأهداف هذه المرحلة ، وفلسفتها ، التى دعت المسئولين الى تقويمها ، والنظر فى توحيدها فى مدرسة من نوع واحد ، يشتمل منهجه الجانبين :

الثقافى العلمى ، بجوار الجانب العملى المناسب ، فى صورة شاملة خلاقة ، تتيح الفرصة لجميع التلاميذ من التدرب ، والتزود بالخبرات المنوعة التى تساعدهم على حسن التكيف اجتماعيا ، نتيجة ممارستهم لهذه الخبرات ، والافادة منها فى الحياة ، بحيث يتمكن المتقدمون من التلاميذ من مواصلة دراستهم الثانوية العامة أو الفنية ، كما تعين غيرهم من المتخلفين على العمل وكسب العيش ، مستعينين بما مارسوه من تدريبات عملية منوعة .

* لهذا ، قامت هيئة التخطيط العليـا بزيارة بعض أنواع المدارس الاعدادية (الفنية والعملية والتجريبية) فى ١٩٦٣/٢/٣ نتيجةلما دار من مناقشات خلال اجتماعيها اللذين عقدا فى ١٩٦٣/١/٢٢ ، ٢٩ منه ـ كما اجتمعت فى ١٩٦٣/٢/٥ واصدرت بشأن سياسة التعليم بالمرحلة الاعدادية بعض التوصيات كان أهمها :

ـ أن يكون طابع المرحلة الاعدادية مدرسة اعدادية موحدة ، تشتمل برامجها على قدر موحد من الثقافة والمواد العلمية الى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسـية (١٥ ٪ ـ ٢٠ ٪) للمجالات العملية التى تتنوع وفقا لمختلف البيئات .

* وهكذا نشأت المدرسة الاعدادية الحديثة فى مستهل العام الدراسى ١٩٦٤/١٩٦٣ حيث قامت الوزارة من جانبها بعقد المؤتمرات لهيئة الاشراف والادارة ، كما زودت المدارس الاعدادية المحولة الى النوع الحديث ببعض الاعتمادات المالية لشراء الخامات والادوات التى تحتاجها دراسة المجالات العملية ، رغبة فى تدعيم هذه المدرسة الحديثة التى جاءت وليدة حاجة المجتمع والتطور « التكنولوجى » لعصرنا الحديث فى ضوء تجاربنا البيئية ودراساتها الهادفة .

خطة الدراسة بالمدرسة الحديثة :

* وقد نص الملحق رقم (١) من القرار الوزارى رقم ٣٦ فى ١٤ /٧/ ١٩٦٣ ان مجموع حصص خطة الدراسة هو ٣٩ حصة ، وبمقارنتها بخطه المـدرسة الاعدادية العامة نجـد ان خطة الاولى قد زيدت ثلاث حصص ، وهى القدر الذى أضيف الى الثلاث الأخريات التى كانت مقررة للأشغال والتربية الزراعية (للبنين) أوللاشغال والتدبير (للبنات) ، فأصبحت ست حصص خصصت للمجالات العملية بكل صف .

* أما بالنسبة لعـدد الحصص والمقررات الخاصة بالمواد الثقافية للمدرسة الحديثه ـ فجميعامطابقة لماوردبخطة ومناهج المدرسه الاعدادية العامة دون تغيير .

المجال ـ المقرر ـ الموضوع : ـ

* قسمت المجالات العملية الى أربعة اقسام رئيسية هى : ـ

ـ الزراعى
ـ الأشغال العملية
ـ التجـارى
ـ المـنزلى

وقد اطلق على كل منها مجال، بقصد الشمول نظرا لاحتوائه على عدة خطط او برامج مشتقة منه اصطلح على تسميتها بالمقررات .

* ولنأخذ مثالا من هذه المجالات ، وليكن مجال الاشغال العملية ، نجده قد احتوى على خمسة عشر مقررا هى : ـ

المعادن ـ الكهرباء ـ التجارة والدهان ـ النسيج وطباعة المنسوجات ـ السجاد والكليم ـ الجلد والتجليد ـ النقش والزخرفة ـ الاشغال البيئية ـ التصوير الفوتوغرافى ـ الفخار والخزف ـ اللعب والعرائس ـ التنسيق والديكور ـ صيانة واصلاح الادوات المنزلية ـ اشغال الكنفاه ـ الخرز والترتر .

* وقد احتوى كل مقرر على فرع أو اكثر سمى كل منها موضوعا ، وفى هذا أيضا فرصة أكبر امام المدرس ليختار مايناسب تلاميذه من حيث أستعدادهم وظروف بيئتهم ، وتوفر الامكانيات ـ وعلى سبيل المثال فان مقررا كالنجارة والدهان يحوى الموضوعات التالية : ـ

١ ـ نجارة الأثاث	(٨٠ حصه)
٢ ـ الطلاء والدهان	(٣٠ حصه)
٣ ـ النجارة الزراعيه	(٣٠ حصه)
٤ ـ الحفر والتطعيم	(٣٠ حصه)

* وجدير بالذكر ان هذا المثال الذى عرضته الآن بالنسبة لمجال الأشغال ، والذى يشير الى التعدد فى ألوان الممارسة العملية لايقتصر على هذا المجال أو ذلك المقرر فحسب ، بل انه منطبق أيضا على باقى المجالات العملية الاخرى ، ومقرراتها ، وموضوعاتها ، اذ أن المفروض فى هذا التنوع الشامل ـ من الوجهة النفسية والتربوية ـ هو مقابلة تعدد ميول واستعدادات التلاميذ فى هذه السن لاتاحة الفرص التى تكشف عن مواهبهم ، وتسد حاجاتهم ، بما يتلاءم واختلاف ظروف البيئة وتوفر الامكانيات بشريا وماديا .

* ورغم ما بذل من جهد فى تخطيط هذه المجالات بالصورة الوافية المتعددة الهادفة ، فان المسئولين ليرحبون بما تستحدثه المدرسة من مقرر أو موضوع عملى جديد ترى فى دراسته ضرورة لمناسبته بيئيا ، أو لتوفر خاماته الخ .. بشرط اخطار الوزارة للاعتماد ... وفى هذا الاتجاه تأكيد للمرونة التى ينبغى أن تتناول بها تدريس هذه المجالات دعما لأهداف المدرسة الحديثة وتحقيقا لرسالتها .

كيفية تطبيق خطة المجالات العملية :

(أ) أسس الاختيار :

* تختار المدرسة مجالين من الأربعة المقررة ، ثم تنتقى — من بين مقررات هذين المجالين — بعض المقـررات المناسبة بما لا يزيد على خمسة (أو أكثر اذا ما توفر للمدرسة تجهيزاتها الخاصة بها) .

* يلى ذلك اختيار الموضوعات الملائمة لظروف البيئة ومستوى نضج التلاميذ وتوفر الامكانيات ، مع مراعاة عامل الزمن (الموضح قرين كل مقرر) .

* يمكن استكمال بقية موضوعات المقـرر الواحد فى صف آخر اذا كان زمن المقرر اكثر من العام الدراسى ، كما يمكن اختيار موضوعات مقرر آخر بما يكمل القـدر الزمنى البـاقى من العـام الدراسى اذا كان الزمن المقرر أقل .

* يقسم طلاب الفصل الواحد الى قسمين ،عند دراسـة المجـال الزراعى ، ومجال الأشغال ، والمجـال المنزلى ، لكنهم (طلاب الفصـل) يكونون وحدة واحدة عند دراسة المجال التجارى .

(ب) أسس التطبيق :

* اتباع الأسلوب العلمى فى دراسة المجالات العملية .

* اتاحة الفرصـة أمام التلاميـذ لاجـراء العمليات والتـدريبات المتصلة بالمهارات العملية وتأكيد عامل الابتكار .

* براعى اتصال الحصص المقـررة لدراسة المجالات — ما أمكن — لاستكمال العمليات الخاصة بالتدريبات .

* تهيئة مكان دراسة المقـررات بالمناسب من الأدوات والخـامات دون مغالاة .

* تقويم التلاميذ عقب انتهاء دراسة كل موضوع عملى ، للتعرف على مدى ما اكتسبوه من معلومات ومهارات واتجاهات ، وما توصلوا اليه من مستويات فى الانتاج ، كذا التعرف على قدرتهم فى استخدام الأدوات والآلات والمحافظة عليها وصيانتها ومدى تعاونهم مع زملائهم .

معينات التطبيق الهادف :

* العمـل على مسح البيئـة للتعرف على احتياجاتها للاسترشاد بالنتـائج عند اختيـار المدرسة لمجالاتها ومقرراتها رغبـة فى سـد هذه الاحتياجات .

* عدم التعصب لمجال أو لمقرر معين عند الاختيار .

* قيام التلاميذ بزيارة المصانع البيئية والمحلية للتعرف على ما تستخدمه من خامات منوعة وطرق تجهيزها وأنواع الانتاج وعمليات التسويق .

* اعداد المدرس لخطته الفنية التي تكفل له حسن سير دراسة المقرر أو الموضوع، بصورة ترتبط بظروف البيئة ، واستعدادات وميول التلاميذ ، والامكانيات ومحتويات المقرر ، وفقا لأهداف تربوية تحقق الخبرة المرجوة للتلاميذ .

* اعداد الدروس بصورة وافية تساعد على تأكيد الخطة الفنية .

* اعداد الوسائل المعينة التي تساعد التلاميذ في التعرف على الخامات ، والأدوات ، والتراكيب بصورة مبسطة تدفعهم لمحاكاتها عمليا .

* اتاحة الفرصة أمام التلاميذ من الابتكار والتصميم وتوليف الخامات المستخدمة وتطويرها بما يدعم ذاتية كل منهم ويؤكد فرديته .

* توجيه التلاميذ الى الاعتماد على النفس في أثناء ممارستهم العمل اليدوى بمنحهم فرصة للتجريب ، وتطبيق الأسلوب العلمى في التفكير لحل المشكلات .

* مناقشة التلاميذ من آن لآخر في عمليات التسويق للخامات والانتاج ومصادرها كل بصورة تشجعهم على استمرارهم في ممارسة مجالهم العملى خارج المدرسة للافادة بأوقات الفراغ .

* اعداد مكتبة فنية مناسبة ، مع تعويد التلاميذ القدرة على المناقشة والتلخيص .

* دعوة بعض أرباب الاعمال في البيئة (وبخاصة الآباء منهم) لمناقشة التلاميذ فيما يمارسونه من مجالات عملية .

* تبادل الزيارات مع المدارس المتجاورة ومناقشة النتائج .

* العناية بالتذوق الفنى وتعويد التلاميذ القدرة على النقد وتقبله .

* اشراك التلاميذ في اعداد المعارض المدرسية وتثمين الانتاج كتبسيط لعملية حساب التكلفة .

* نشر الوعى العملى بالبيئة عن طريق الندوات والعروض السينمائية المختلفة .

* تنظيم زيارات للمتاحف والمعارض المنوعة للنمو بالتدريبات العملية .

* العمل على ربط المجال العملى (من مقرر وموضوع) بالمواد الثقافية باعتبار أن عملية التربية وحدة متكاملة تهدف الى التنشئة الاجتماعية .

* تأكيد الجوانب الاشتراكية عن طريق اتاحة فرص العمل الجمعى والتسويق التعاونى المدرسى .

أثر المدرسة الاعدادية الحديثة فى المجتمع :

ان التنبؤ بما ستضيفه المدرسة الاعدادية الحديثة من آثار موجهة لمجتمعنا المتطور لتشير الى الآتى :

* القضاء كلية على الفكرة التى تعتبر أن التعليم وسيلة للتوظف أو ان ممارسة العمل اليدوى شىء مهين .

* الاكتفاء الذاتى فى الاعمال المنزلية البسيطة (توصيلة كهربائية ـ دهان بعض الأثاث ـ اصلاح صنبور المياه أو السيفون أو البوتاجاز الخ ...)

* تكوين الحساسية العملية المبتكرة لدى المواطن نتيجة ما أتيح له من فرص لاستظهار ميوله والكشف عن استعداداته وتوجيهها واكسابه بعض المهارات المناسبة .

* فتح مجالات العمل والحياة امام الطلبة المتخلفين عن مواصلة الدراسة الثانوية .

* شغل أوقات الفراغ بعمل نافع ، له تأثيره فى زيادة الدخل القومى .

* تكوين عادات طيبة عند الطلبة مثل الدقة ، وتحمل المسئولية ، والاعتماد على النفس ، والصبر ، واستخدام اسلوب التفكير العلمى فى حل المشكلات ، والميل الى التجريب والتنبؤ بالنتائج .

* معرفة الطلبة لبيئتهم المحلية ومجالات النشاط والعمل فيها ، وكيفية الاتصال بها والافادة منها .

* أحترام العمل اليدوى والمشتغلين به ، كذا الولاء للبيئة والاحساس بمشكلاتها ، والعمل على حلها ، مما يدعم روابط التعاون الأسرى فى صورة تؤكد مناهل المجتمع الاشتراكى وتوجه نظر أفراده دائما لحياة أفضل .

* * *

توزيع الخدمات التعليمية

ثابت الشاروني

رئيس قسم البحوث
بادارة الاحصاء

تعتبر الخدمات التعليمية من أهم الخدمات التى يمكن تأديتها لافراد الشعب فى اى بلد من البلاد لأن العلم هو اساس النهضة والرقى فهو الذى يصقل العقول ويفتح الاذهان ويهذب النفوس مما يكون له أكبر الأثر فى خلق مجتمع واع يرتفع مستوى افراده الاجتماعى والثقافى والأدبى فتكون له مكانته بين شعوب العالم المتحضرة .

وفى معظم بلاد العالم تقوم بتأدية الخدمات التعليمية الحكومات المحلية يعاونها فى ذلك بعض الهيئات الاهلية الا أن العبء الأكبر فى هذه المهمة يقع على كاهل الحكومة .

وفى الجمهورية العربية المتحدة تهدف وزارة التربية والتعليم الى النهوض بالتعليم بكافة انواعه وفى مختلف مراحله وتعمل جاهدة على توزيع الخدمات التعليمية فى المحافظات المختلفة توزيعا عادلا بحيث تأخذ كل محافظة نصيبها وكفايتها من هذه الخدمات .

وللوقوف على مدى عدالة توزيع الخدمات التعليمية فى مختلف المحافظات يمكن قياس هذه الخدمات فى المراحل التعليمية المختلفة بايجاد عدد التلاميذ فى كل مرحلة الذى يقابل كل ١٠٠٠ من سكان المحافظة ، فلو أن هناك عدالة فى توزيع الخدمات التعليمية نجد أن اعداد التلاميذ المقابلة لكل ١٠٠٠ من السكان متقاربة فى جميع المحافظات كما أنها تقرب أيضا من المتوسط العام للجمهورية ، اى عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من جملة سكان الجمهورية . وبمقارنة اعداد التلاميذ المقابلة لكل ١٠٠٠ من السكان فى أى محافظة بالمتوسط العام للجمهورية يمكن الوقوف على مدى عدالة توزيع الخدمات التعليمية فى المحافظات المختلفة فيمكن معرفة المحافظات التى تحظى بنصيب وافر من هذه الخدمات فى مختلف مراحل التعليم كما يمكن معرفة المحافظات التى تفتقر الى الخدمات التعليمية فيمكن امدادها بالمزيد منها لكى تأخذ نصيبها فى تعليم ابنائها ورفع مستواهم العلمى ليقفوا الى جوار اخوانهم ابناء المحافظات الأخرى التى ترتفع بها نسبة التعليم .

وفيما يلى مقارنة اجمالية لتطور توزيع الخدمات التعليمية بمراحل التعليم المختلفة فى السنوات من ٦١/٦٠ الى ٦٤/٦٣ .

العام الدراسى	عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان					
	المرحلة الابتدائية	الاعدادى العام	الثانوى العام	الاعدادى الفنى	الثانوى الفنى	دور المعلمين والمعلمات
٦٠/١٩٦١	٢ر١٠٠	٨ر٩	١ر٥	٥ر١	٩ر٢	٦٧ر٠
٦١/١٩٦٢	٢ر١٠٣	٤ر١١	٠ر٥	٦ر١	٠ر٣	٧٥ر٠
٦٢/١٩٦٣	٣ر١٠٦	٨ر١٢	٩ر٤	٨ر١	١ر٣	٨٤ر٠
٦٣/١٩٦٤	٠ر١١٢	٠ر١٤	٠ر٥	٦ر١	٢ر٣	٩٣ر٠

(جدول رقم ١)

اذا اعتبرنا ان عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان هو المقياس لتوزيع الخدمات التعليمية فى المحافظات المختلفة كما سبق أن أوضحنا فان زيادة هذا العدد فى سنوات متتالية يدل على زيادة العناية بالخدمات التعليمية والعمل على توفيرها سنة بعد اخرى كما أن نقص هذا العدد فى نوع معين من التعليم فى سنوات متتالية يدل على الحد من الخدمات التعليمية فى هذا النوع من التعليم ويبين لنا الجدول (رقم ١) أعداد التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم التى تقابل كل ١٠٠٠ من السكان فى الجمهورية العربية المتحدة فى السنوات ٦٠/٦١ الى ٦٣/٦٤ ومن هذا الجدول يمكن استخلاص الحقائق التالية :

(ا) فى التعليم الابتدائى :

المتوسط العام لعدد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية المقابل لكل ١٠٠٠ من سكان الجمهورية بلغ فى العام ٦٠/٦١ (٢ر١٠٠) وارتفع هذا المتوسط فى العام ٦١/٦٢ الى (٢ر١٠٣) وفى العام ٦٢/٦٣ الى (٣ر١٠٦) وفى العام ٦٣/٦٤ وصل الى (٠ر١١٢) وتدل هذه الزيادة المطردة على زيادة الخدمات التعليمية فى المرحلة الابتدائية سنة بعد أخرى وعناية الحكومة بهذا التعليم تمشيا مع سياسة تعميم الالزام التى تهدف اليها سياسة التعليم حيث نجد أن نسبة استيعاب الملزمين تزداد سنة بعد أخرى فنلاحظ أن هذه النسبة ارتفعت من ٧ر٧١ فى العام ٦٠/٦١ الى ٦ر٧٥ فى العام ٦٣/٦٤ وقد وضعت خطة التعليم على أن تكون نسبة استيعاب الملزمين فى العام ٦٩/٧٠ (١٠٠ ٪) فى جميع المحافظات .

(ب) فى التعليم الاعدادى العام :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان فى العام

٦١/٦٠ بلغ (٨ر٩) وارتفع هذا المتوسط فى العام ٦٢/٦١ الى (٤ر١١) كما ارتفع فى العام ٦٣/٦٢ الى (٨ر١٢) ووصل فى العام ٦٤/٦٣ الى (٠ر١٤) واستمرار زيادة هذا المتوسط يبين زيادة انتشار الخدمات التعليمية فى المرحلة الاعدادية العامة باعتبارها الطريق المؤدى الى المرحلة الثانوية وما فى مستواها .

(جـ) فى التعليم الثانوى العام :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان فى العام ٦١/٦٠ بلغ (١ر٥) وانخفض هذا المتوسط فى العام ٦٢/٦١ الى (ر٥) واستمر الانخفاض فى العام ٦٣/٦٢ فوصل المتوسط الى (٩ر٤) وبلغ هذا المتوسط فى العام ٦٤/٦٣ (٠ر٥) وانخفاض متوسط عدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان يدل على الحد من الخدمات التعليمية بالمرحلة الثانوية العامة لتوجيه التلاميذ الى التعليم الثانوى الفنى لمواجهة احتياجات احتياجات البلاد من الفنيين اللازمين من خريجى الثانوى الفنى .

(د) فى التعليم الاعدادى الفنى :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان فى العام ٦١/٦٠ بلغ (٥ر١) وارتفع هذا المتوسط فى العام ٦٢/٦١ الى (٦ر١) كما ارتفع فى العام ٦٣/٦٢ الى (٨ر١) وفى العام ٦٤/٦٣ انخفض المتوسط الى (٦ر١) ويرجع ذلك الى ان السياسة التعليمية متجهة الى الحد من التعليم الاعدادى الفنى فبدأ الغاء التعليم الاعداداى التجارى من العام ٦٤/٦٣ حيث ألغى الصف الاول بهذا التعليم على ان يتوالى الغاء الصفين الثانى والثالث تباعا كما اتجهت السياسة التعليمية أيضا الى تجميد التعليمين الاعدادى الصناعى والزراعى حتى يستقر الرأى فى مستقبلها .

(هـ) فى التعليم الثانوى الفنى :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان فى العام ٦١/٦٠ بلغ (٩ر٢) وارتفع هذا المتوسط فى العام ٦٢/٦١ الى (٠ر٣) كما ارتفع فى العام ٦٣/٦٢ الى (١ر٣) وفى العام ٦٤/٦٣ بلغ هذا المتوسط (٢ر٣) وهذه الزيادة فى المتوسط سنة بعد أخرى تبين زيادة العناية بالخدمات التعليمية فى هذا التعليم لسد حاجة البلاد من الفنيين المثقفين.

(و) فى دور المعلمين والمعلمات :

المتوسط العام لعدد التلاميذ المقابل لكل ١٠٠٠ من السكان فى العام ٦١/٦٠ بلغ (٦٧ر٠) وارتفع هذا المتوسط فى العام ٦٢/٦١ الى (٧٥ر٠) كما ارتفع فى العام ٦٣/٦٢ الى (٨٤ر٠) وبلغ هذا المتوسط فى العام ٦٤/٦٣ (٩٣ر٠) والتزايد المستمر فى المتوسط يدل على زيادة العناية بالخدمات التعليمية فى هذا التعليم الذى يعمل على تخريج مدرسى المرحلة الابتدائية لمواجهة التوسع فى الخدمات التعليمية بالمرحلة الابتدائية الذى يستلزم زيادة فى أعداد المدرسين اللازمين له .

فيما سبق استعرضنا توزيع الخدمات التعليمية بوجه عام على نطاق الجمهورية وسنوالى دراسة توزيع الخدمات التعليمية فى المحافظات المختلفة وفى انواع التعليم المختلفة .

التعليم فى يوغوسلافيا

للاستاذ محمد سيد نصر

عميد تفتيش المواد الاجتماعية

مقــدمة :

ليس المراد من هذا المقال أن يكون مجرد عرض لانواع ومراحل ومناهج التعليم فى يوجوسلافيا ، ولا مجرد سرد لجميع الخدمات التى تؤديها الهيئات المشرفة على تعليم الطلبة والتلاميذ فى بلد طفر فى بضع سنوات طفرة اقتصادية واجتماعية وتعليمية وضعته فى صف البلاد المتقدمة . على أن التعرف على هيكل النظام التعليمى امر تحتمه طبيعةهذا المقال . ولسنا نقصد من هذه المعرفة ان نفاضل بين نظام التعليم فى يوجوسلافيا ونظام التعليم فى ج.ع.م لان نظام التعليم فى دولة ما يجب أن يكون مرآة لنظامها الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الخاص بها ومتمشيا مع امكانياتها الطبيعية والبشرية .

وهذا لا يمنع من اقتباس ما هو حسن فى تعليم دولة ما وتطبيقيه فى تعليم دولة أخرى خصوصا فيما يتعلق بالخدمات التى تقدم للطلبة والتلاميذ .

ولقد قدرت من أول الامر صعوبة المهمة التى أوفدت من أجلها شهرا الى يوجوسلافيا وهى دراسة الخدمات التعليمية ، لان مدلول لفظ الخدمات التعليمية عام . فاجادة التعليم خدمة تعليمية ، ورعاية المتعلم صحيا ومعيشيا خدمة تعليمية وهكذا .

غير أن التطور فى ناحية معينة من نواحى النشاط القومى لا يعد مثمرا اذا تخلفت عنه النواحى الاخرى التى سيطبق فيها المتعلم ما تعلمه . وقد فطنت يوغوسلافيا الى هذه الحقيقة فطفرت فى فترة وجيزة طفرة تدعو الى الاعجاب لاسيما من ناحية الصناعة والتعليم كان من نتيجتها أن كل شخص يستطيع أن يجد عملا يناسب قدراته . ومعلوم انه على الرغم من كثرة الموارد الطبيعية وتنوعها فى دولة متوسطة الحجم (أرض زراعية شاسعة ـ مراع كثيرة غنية ـ غابات ـ خامات معدنية ـ أجواء وتضاريس متنوعة ـ مصادر قوى) فان مجموع السكان لا يزيد كثيرا على ١٨ مليون نسمة ولا يزيد عدد افراد الاسرة فى المتوسط على أربعة الا نادرا . لذلك نجد أن المرحلة الابتدائية تستوعب ٩٨٫٦ ٪ من الملزمين وفى بعض الاحيان ترتفع النسبة الى ١٠٠ ٪ كما هو الحال فى جمهورية سلوفينيا .

غير أن المبانى المدرسية لا تستطيع فى الوقت الحاضر استيعاب كل الملزمين فى فترة واحدة ولذلك نجد ان الكثير من المدارس والمعاهد يقوم بأداء مهمتها على فترتين : الصباحية من الساعة السابعة الى الواحدة بعد الظهر ، والثانية من الساعة الواحدة الى السابعة مساء على أن يكون ذلك اسبوعيا بالتناوب تلاميذ ومدرسين ، بمعنى أن الصباحيين فى أسبوع يصبحون مسائيين فى الاسبوع التالى . وقد يستخدم مبنى المدرسة ، خصوصا فى المساء ، ليكون مقرا لمعهد آخر أو مدرسة أخرى . غير انه فى نهاية الخطة السبعية ١٩٦٤ — ١٩٧١ سوف تستقبل جميع المعاهد والمدارس طلبتها وتلاميذها دفعة واحدة فى الصباح .

والى ان يحين تنفيذ الخطة السبعية كاملا تتبع طريقة عملية فى التعليم الابتدائى تخفف من عبء التزاحم على مدارس المركز او المدينة الكبيرة التى يلجأ اليها تلاميذ كثيرون من القرى المجاورة . ومن المعروف أن المرحلة الابتدائية فى يوجوسلافيا ثمانى سنوات ، تبدأ من سن السابعة وتنتهى فى الخامسة عشرة . ففى القرى المجاورة تنشىء مجالس القرى (Communes) مدارس صغيرة لاستيعاب الاطفال فى الصفوف الاربعة الاولى صباحا . أما الصفوف الاربعة الكبار فيتوجهون الى مدرسة المركز أو المدينة بعد الظهر لانهم يستطيعون ذلك دون خوف أو مشقة .

هذا والتعليم مختلط فى جميع انواع ومراحل التعليم ، ولذلك لاتوجد لدى المراهقين من أولاد وبنات عقد نفسية تعوق تحصيلهم أو تجعل تفكيرهم قلقا مضطربا .

والشكل الآتى (ص ٩٨) يوضح نظام التعليم فى يوجوسلافيا ، ولعل من ابرز الملاحظات على هذا النظام ما يأتى :

١ — ان التعليم جزء من الحياة العامة للكوميون ثم المدينة ثم الاقليم ثم الجمهورية ثم الاتحاد الفيدرالى (وهو مكون من ست جمهوريات لها حكمها الذاتى وطابعها الخاص) . فترسم الخطط التعليمية والمناهج بحيث تؤدى الى تحقيق هدف اجتماعى وقومى . ولذلك يشترك فى رسم السياسية التعليمية كل من له صلة بهذا الشأن كالمصانع والمؤسسات الاقتصادية والادارية فلا تترك لسكرتيريات التعليم وحدها .

٢ — مرونة نظام التعليم وامكان الالتحاق بالمراحل التعليمية الاعلى فى أثناء العمل بالمصانع والمؤسسات بعد الانتهاء من مرحلة تعليمية سابقة .

٣ — هناك انواع كثيرة من المدارس الثانوية وما فى مستواها يمكن أن نقول عنها مدارس متخصصة ، نضرب مثلا لها مدارس ادارة الفنادق (Hotel Keeping) ومدارس تصفيف الشعر (Hair Dressing) ومدارس زراعية لتدريب الزراع ، ولها اقسام مثل التخصص فى زراعة الفاكهة وزراعة العنب وتربية الحيوان ومدارس لتدريس زراعة الطباق ومدارس لتعليم الطباعة وصناعة الجلود واستغلال الغابات وصناعة الآلات الزراعية

ومدارس اقتصاد ومدارس جيولوچيا ومدارس طب ثانوية تخرج ممرضين أو مساعدى أطباء ومدارس للتمريض وللصيدلة وللولادة الى غير ذلك من التخصصات .

هذا بخلاف المدارس الثانوية الاكاديمية ‹Gymnasia› والمدارس المهنية . ومع ذلك فالعلوم الاجتماعية واللغة القومية (الصربوكرواتية أو السلوڤينية أو المكدونية) والرياضة علوم مهمة فى كل نوع ومرحلة من مراحل التعليم ، ففى المدارس العامة بقسميها : قسم اللغات والعلوم الاجتماعية ، وقسم الرياضة ، تدرس جميع المواد تقريبا والاختلاف يكون فى عدد الحصص .

٤ — هناك تطوير مستمر فى خطط ومناهج التعليم لمقابلة الاهداف القومية المتطورة التى ترسمها الدولة ليجد المنتهى من اية مرحلة او نوع من التعليم مجالا يعمل فيه لخدمة بلده . فمثلا فى عام ٦٤/٦٣ تلاشى نظام دور المعلمين والمعلمات القديم (٣ سنوات بعد الابتدائى) ليحل محله نظام أكاديميات التربية Academies of Pedagogy سنتين بعد الثانوية العامة أوما يعادلها .

٥ — هناك اهتمام زائد بأصول التربية والعلوم المتصلة بها لمن يؤهلون للتدريس . غير أن معظم هذاالاهتمام منصب على الناحية التطبيقية لا النظرية . ولذلك نجد أن أكاديميات التربية تخرج مدرسا يعرف كيف يدرس لا مدرسا يتخصص فى علوم التربية .

٦ — ليس هناك تعليم خاص بمصروفات ولكن التعليم الخاص يطلق على المدارس الخاصة لغير الاسوياء من التلاميذ .

٧ — وليس هناك مدارس للمتفوقين . ففيم يكون التفوق ؟ وهل التفوق صفة تلازم المرء طوال حياته لا تكسة فيها ؟ ولماذا لا تنشأ مدارس للاغبياء ؟ ان التلميذ المتفوق فى مادة ما او فى فترة ما من عمره يستطيع المدرس تزويده بقدر أكبر من العلم فى مادة تفوقه او فترة تفوقه او فى مجالات النشاط العلمية ويكون مثلا يحتذى ، كما أن التلميذ الغبى يمكن معالجته باعطائه قدرا أيسر من المادة وفى الفترة التى ضعفت فيها قدرته. وليس من المعقول أن تجمع عددا ضخما من التلاميذ الصغار ونقول انهم متفوقون فى كل المواد وطول الوقت .

ملاحظات على الخطط والمناهج

أولا : فى الابتدائى (ثمانى سنوات من سن ٧ —١٥)

١ — تزايد عدد الحصص فى الاسبوع من ٢١ فى الصفين الاول والثانى الى ٣٠ فى الصفين السابع والثامن .

٢ — الاهتمام باللغة المحلية والرياضة والتربية الصحية والرياضية .

٣ – مواد مستحدثة مثل الفنون ومبادىء الاشتراكية .

٤ – تقرين لغة اجنبية فى الاربعة الصفوف العليا .

ثانيا : فى الثانوى الاكاديمى (العام) Gymnasia (أربع سنوات)

هناك قسمان : ١ – قسم اللغات والمواد الاجتماعية . ٢ – قسم الرياضة . واهم ما يلاحظ أن كلا من القسمين لا يحرم فى خطته الدراسية من علوم القسم الآخر ، بمعنى ان طلاب قسم اللغات والعلوم الاجتماعية يدرسون الرياضة والاحياء والكيمياء والطبيعة بجانب علوم التخصص . وهكذا الحال بالنسبة الى طلبة قسم الرياضة ، فانهم يدرسون العلوم الاجتماعية . اما الاهتمام باللغة الام وبلغة اجنبية فواضح فى كل انواع ومراحل التعليم ، وكذلك الاهتمام بالتربية العسكرية . (pre-military education) وان كانت للبنات قاصرة على تدريبهن على الاسعاف . ومما يلاحظ أن المادة المعروفة عندنا بالمجتمع يحل محلها النظام الاشتراكى اليوجوسلافى . كما يلاحظ الاهتمام بمادة تاريخ الفن .

ثالثا : فى التعليم المهنى المتوسط :

تهتم الدولة اهتماما زائدا بالنهوض بهذا التعليم لانه يخرج طبقة متوسطة للمعاونة فى الاعمال الفنية والهندسية ولقيادة العمال المهرة . وقد أشرنا الى التخصص وكثرة التنوع فى مدارسه ، ولكن لعل من أبرز ما يلاحظ على هذا النوع من التعليم الاهتمام بالناحية التطبيقية العملية التى يحققها توافر الامكانيات .

الخدمات التعليمية (المدرسية والجامعية)

لعل اهم الخدمات التعليمية فى يوجوسلافيا هى اخلاص القائمين على امر التعليم ودقة التخطيط الذى يسير بمقتضاه العمل ، ولنضرب لذلك مثلا ، تحديد أيام العام الدراسى بـ ٢١٠ للابتدائى والثانوى والنص فى كتابة المناهج على توزيعها على شهور السنة ، ومن أهم الخدمات توافر الامكانيات التى تساعد على حسن الاداء ، وصغر عدد تلاميذ الفصل الواحد (٣٠ فى المتوسط) . وتوافر الوسائل المعينة والعدد والآلات التى يتمرن عليها الطلبة ، والعمل فى المصانع لطلبة المدارس الصناعية ، والتمرين ثلاثة أيام فى الاسبوع لطلبة مدارس الفنادق وهكذا . وبمناسبة ذكر اخلاص القائمين بالعملية التعليمية نذكر ان مدير مدرسة ابتدائية يلزم المدرسة من الساعة السابعة صباحا ولا يبارحها الا فى الساعة السابعة مساء . ويقوم بعمله بجد واخلاص راضيا ، وذلك لتقدير رؤسائه للجد والاخلاص اللذين يبذلهما ، وثانيا لان الجزاء على قدر العمل ومن لا يعمل من القادرين لا يكتسب حق التامين الاجتماعى بنص الدستور . اما غير القادرين والمرضى والنساء اللائى يضعن فى أثناء العمل فالتامين الاجتماعى والصحى كفيلان بمنحهم معظم المزايا التى يتمتع بها القادرون الى ان يتمكنوا من العودة الى أعمالهم . فمثلا اجازة الامومة فترتها ثلاثة شهور تليها ستة شهور تعمل فيها الام أربع ساعات يوميا .

ويمكن تقسيم الخدمات التعليمية الى الاقسام الآتية :

أ ــ الخدمات المتعلقة بمتابعة التلميذ :

ونقصد بها تسجيل كل ما يتعلق بالتلميذ من احوال وظروف صحية وتحصيلية وسلوكية وكذا احوال أسرته الاجتماعية فى بطاقة خاصة . وتتابع احوال التلميذ حتى ينتهى من المرحلة ثم ترسل البطاقة الى المدرسة الاعلى التى يلتحق بها التلميذ فيما بعد . كل هذا يدون باخلاص ودقة أولا فأول ويخطر والدا التلميذ بهذه التسجيلات فى مجالس المدارس التى يشترك فيها الآباء اشتراكا حقيقيا . وعند اتمام المرحلة التعليمية ينصح التلميذ بواسطة رائد الفصل والسيكولوجي بالالتحاق بالمدرسة او المعهد الذى يليق له وفق قدراته واتجاهاته العقلية . على أن للوالدين الرأى النهائى فى توجيه ابنهما وان كان رأى المدرسة فى اغلب الحالات هو الرأى الذى يؤخذ به خصوصا فى الابتدائى الذى لا تعقد فيه الامتحانات ، لا نقل ولا نهائية ، وانما تعتمد شهادة المدرسة بصلاحية التلميذ للالتحاق بالمرحلة الاعلى دون منازع .

ب ــ الخدمات الصحية :

الرعاية الصحية التى توليها الدولة للتلاميذ متوافرة لدرجة فائقة . فهناك فى معظم المدارس وحدة طبية كاملة وطبيب أو طبيبة مقيمة وطبيب أسنان وسيكولوچى ووحدة اسعاف . وفى كل عام يجرى على التلاميذ فحص طبى اجبارى شامل للصحة العامة والبصر والصدر والاسنان. .الخ ويدون ذلك فى بطاقة التلميذ .

ويعطى لكل تلميذ وجبة فى حوالى الساعة العاشرة صباحا (للصباحيين) أو الساعة الرابعة بعد الظهر (للمسائيين) مكونة من لبن وساندوتش بالزبد والسجق أو اللحم واليوغورت ، يدفع التلميذ ثمنا لها حوالى ٤٠٠ دينار شهريا أى عشرين قرشا وهى قيمة رمزية ، ويساهم فى بعض تكاليفها الكوميون أو المدينة وكذلك الـ UNICEF وفى بعض الاحيان وجبة مطهية بثمن رمزى أيضا . ويعفى الفقراء من ثمن هذه الوجبات .

وهناك مصحات ومشاتى ومصايف للطلبة ومن اهمها دار استشفاء للطلبة الجامعيين فى بيوجراد فى الطريق الى جبل Avala (الجندى المجهول) .

ويساعد على صحة التلاميذ نقاء جو المدرسة وخلوه من الغبار حتى فى وقت الفسحات أو فى دروس التربية الرياضية التى تمارس اما داخل ملعب مسقوف له أرضية من الپاركيه او فوق سطح مبنى من مبانى المدرسة اذا كان الجو صحوا . وكثيرا ما يتلقى التلاميذ دروسهم فى الهواء الطلق .

جـ ـ الخدمات الاجتماعية :

ونقصد بها تعويد التلاميذ على نظم القيادة الجماعية الجديدة وذلك بالمجالس التي تشترك في ادارة المدرسة . فللمدرسة مجلس فني من المدير والمدرسين ومجلس آباء ، ولكل فصل مجلس من أساتذته (Class Board) لبحث مشكلات الفصل عامة أو مشكلة تلميذ بالذات ، ثم هناك مجلس للمدرسة (Pupils Board) وكذا للفصل والمجلس المدرسة رئيس من الطلبة ينتخب بالاقتراع العام . وكذلك الحال في فرق النشاط المختلفة التي يشرف على كل منها أستاذ ، وغير ذلك من الاساليب التي تعود على النظام واطاعة القانون تلقائيا وخلق الروح العامة في نفوس أبناء الشعب . وفي المدرسة ناد يلجأ اليه التلاميذ وقت فراغهم أو ينتظرون آباءهم الى ان يخرجوا من أعمالهم ، يذاكرون دروسهم فيه تحت اشراف مدرسهم أو مدرستهم .

د ـ الخدمات المعينة على حسن الاداء :

ونقصد بها الكتاب المدرسي والكتب المساعدة (Helping Books) والوسائل السمعية والبصرية المعينة على التعليم . والكتب المدرسية تقوم بطبعها المؤسسات ويدفع التلاميذ ثمنها وهو عبارة عن تكاليف الانتاج + ١٥ ٪ . والمؤسسة تتكفل باخراج الكتاب المدرسي من اول الى آخر عملية ، فيعلن عن الكتاب ومواصفاته ويتقدم المتسابقون . وللمؤسسة خبراؤها الذين يختارون أفضل الكتب المتسابقة ويعطى صاحبه المكافأة . أما الآخرون فيستردون تكاليف مخطوطاتهم ولهم الحق في التظلم . واخراج الكتاب في شكل مقبول وغلاف متين جميل أمر له أهميته القصوى . أما الكتب المساعدة فهي بمثابة تطبيقات للمواد المختلفة ويقوم بتأليفها خيار الاساتذة لانها تحتاج الى مهارة علمية وتربوية كبيرة .

أما الخرائط والاجهزة والافلام الى غير ذلك من الوسائل المعينة فكلها متوافرة وموجودة في الفصل . فالخرائط الجغرافية معلقة مشدودة وراء السبورة وتجر الخريطة المطلوبة لتوضيح الدرس بعد دفع السبورة جانبا . أما الاجهزة والافلام والنماذج فكلها موجودة في أماكن معدة تحت السبورة ، والافلام منظمة ولها دليل . أما اذا احتاج الدرس الى أجهزة مثبتة أو ثقيلة كأجهزة الطبيعة والكيمياء أو صناعة معينة فينتقل الطلبة الى المعمل أو الورشة . واظهر ما يكون هذا التوافر في أكاديميات التربية التي تخرج مدرس الابتدائي .

ومن الأجهزة التي أعجبت بها Tellurian وهو جهاز فلكي مفيد عمليا (يمثل الأرض والقمر والشمس .. الخ) ومصنوع من الألمونيوم ورخيص وما أحوج مدارسنا اليه وثمنه ١٥٠٠٠ دينار اي حوالى سبعة جنيهات مصرية (الجنيه ٢١٥٣ر٦ دينار) وعنوان المصنع الذي ينتجه هو Drjavna Zalozba Ljubljana

وحتى دروس اللغة لها معامل بأجهزة وسماعات يتعرف الطالب والمدرس بواسطتها النطق الصحيح للألفاظ ومخارج الحروف .

وللفصول الأولى فى المرحلة الابتدائية مسرح صغير ولعب وحيوانات .. الخ تمثل الأطفال بها الدروس المقررة عليهم فى المطالعة وغيرها . أما الورش والمعامل فمتوافرة ومتطورة التجهيزات .

هـ ـ النشاط الترفيهى :

ويشمل أنواع النشاط المألوفة التى يقصد منها الترفيه على التلاميذ وأولياء الأمور كالرحلات والتمثيل والمناظرات والمعارض المختلفة وحفلات الرقص .. الخ .

و ـ النشاط الحر والهوايات :

يتحتم على كل تلميذ أن يشترك فى اثنين من أنواع النشاط الحر بالمدرسة . ويمارس هذا النشاط فى أوقات الفراغ وبانتظام وترتيب . ففى مدرسة Jordanovac الابتدائية النموذجية بمدينة زجرب يمارس التلاميذ أنواعا فريدة من النشاط الحر ممارسة جدية كتربية الدواجن مثلا واصدار جريدة أسبوعية يتمرن التلاميذ فيها على جمع الأحرف وصفها وعلى الطباعة .. الخ . فلا شك أن مثل هؤلاء التلاميذ الذين يمارسون هذه الهواية يستطيعون أن يجدوا عملا بعد اتمام المرحلة الابتدائية فى جريدة أو مؤسسة للطباعة اذا لم يشاءوا استكمال تعليمهم .

ز ـ معسكرات العمل :

وتسمى فى يوجوسلافيا ما ترجمته Work Drives وهى تمثل نظاما قوميا بجانب كونها نشاطا للطلبة يمارسون فيها العمل والقيادة الجماعية كل لمدة شهر فى الاجازة الصيفية ، وهى قاصرة على طلبة الجامعات والمدارس الثانوية وما فى مستواها . والغرض من هذه المعسكرات أن يقوم الطلبة بالمساهمة فى الانشاءات العامة كبناء الطرق وعمل السدود الجبلية لتكوين البحيرات الصناعية وانشاء الخزانات . ومن أشهر ما أنشىء بهذه الطريقة بحيرة الشباب Omladinsko الجبلية فى الطريق من ريكا الى زجرب لتوليد الكهرباء لبلدة Vinodol . فتقام مدينة للشباب Youth Town مكونة من ثمانى فرق ، كل فرقة من ١٢٠ طالبا وطالبة من سن ١٦ ـ ٢٧ . ولكل فرقة رئيس Commandant ومساعد رئيس وسكرتير ووحدة اسعاف ورئيس ثقافى للنواحى الايديولوجية . وتنقسم الفرقة الى أربع فرق أصغر ، ولكل فرقة مجلس منتخب يشرف على التنظيم والعمل . وفى هذه المعسكرات يتعلم الطلبة النظام الجماعى فى العمل ويمارسون القيادة الجماعية ممارسة عملية بجانب القيام بالخدمات القومية المذكورة .

وتكون المدينة معدة من أول ابريل وتستقبل ثلاث دفعات من الطلبة فى كل اجازة صيفية .

ح - مركز رعاية الطلبة الجامعيين بمدينة زجرب Students Centre

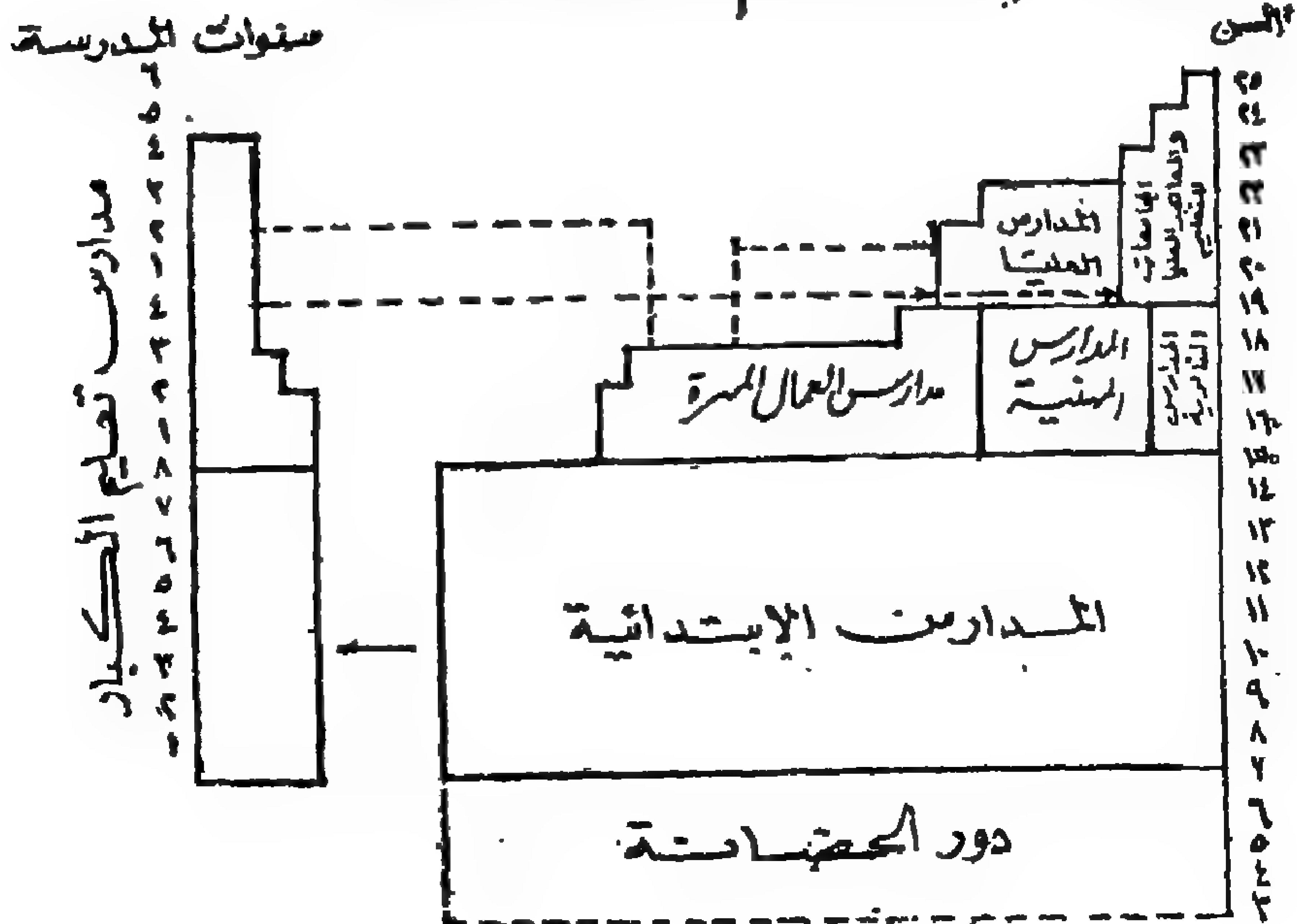
هذا مركز فريد في نوعه وقد لا يكون له نظير في أية مدينـة أخرى في البلاد أو خارجها . وهو ليس مدينة جامعية Hostel حيث يقيم الطلبة الغرباء ، وانما هو مبنى كبير أو على الأصح عدة مباني يجد الطالب الجامعي فيه كل ما يحتاج اليه . والفكرة الاساسية من اقامة هذا المركز كما يقول مديره « ان الطلبة للمدينة والمدينة للطلبة » ففي كل يوم يزور هذا المركز ١٢٠٠ طالب وطالبة لتناول وجبات الطعام ، ٦٠٠٠ ظهرا للغداء ، ٦٠٠٠ مساء للعشاء بثمن رمزي .

وفي هذا المركز يمارس الطلبـة انواع النشاط المختلفـة : السياسية والاجتمـاعية والعلميـة . وفيه قاعات للدرس والمحاضرات واستذكار الدروس عدا قاعات الرقص والحفلات .

ويغطي المعهد تكاليفه من دخل الحفلات وعرض الافلام والاعانات ولا يتلقى من مجلس المدينة الا اعانة مالية تغطي تكاليف وجبتي الطعام . وكل هذا تحت اشراف الهيئات الخاصة من قبل مجلس المدينة .

كما يساعد المركز على توظف الطلبة الذين يستطيعون العمل كالتصوير والرسم وعمل الاعلانات . وله مجلس اعلى يشمل ممثلين من كل الطبقات بالمجتمع والطلبة لرسم السياسة العـامة ، ثم مجالس أصغر للتنظيمات والانشطة التي يمارسـها الطلبة . وفي كل عام يستفتي الطلبة في آرائهم وما يبغونه من تطويرات وتحسينات . ويفتح يوميا من السـاعة السابعة صباحا حتى الحادية عشرة مساء .

نظام التعليم في يوجوسلافيا



ط ـ المنح العلمية :

يمنح كثير من الطلبة منحا علمية خصوصا فى التعليم المهنى والتكنولوجى من المؤسسات والهيئات المختصة ، وهذه المنح تساعد الطالب على المضى فى مراحل التعليم الأعلى ، على أن يرد المتخرج بعض ما أنفق عليه أو قد يعفى كلية ، على أن يخدم المؤسسة التى منحته المنحة بعد تخرجه أو وفق اتفاق معين .

هذه بعض نواحى الخدمات التى استطعت أن ألمسها فى زيارتى ليوجوسلافيا شهرا زرت فيه عددا كبيرا ومتنوعا من مدارس ومعاهد التعليم وفق برنامج مرسوم . وفى كثير من هذه المدارس والمعاهد شاهدت فى سجل الزيارات ثناء وتقديرا زائدين من السيد وزير التربية والتعليم الذى زارها من قبل (أكتوبر سنة ١٩٦٢) وكذلك من الوفد الذى زار يوجوسلافيا من ثلاث سنوات مضت برئاسة السيد وكيل الوزارة للمتابعة . أما مركز رعاية الطلبة فى زجرب فقد رفعه السيد وزير الثقافة والارشاد المصرى بكلمة اعجاب وتقدير تمنى فيها أن ينشأ مثله فى ج . ع . م .

اعلان هــام

ترجو ادارة الصحيفة من السادة المشتركين اخطارها بكل تغيير فى عناوينهم ضمانا لوصول الاعداد اليهم فى مواعيدها المناسبة ..

صحيفة التربية

السنة السابعة عشرة | يناير ١٩٦٥ | العدد الثانى

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر – يناير – مارس – مايو)

رئيس التحرير

عزيز محمد حبيب

المقالات والبحوث والمكاتبات :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
بمقر الرابطة :

الاشتراك السنوى :

٨٠ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

صحيفة التربية

السنة السابعة عشرة | يناير ١٩٦٥ | العدد الثانى

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية بالقاهرة

تقرير عن المؤتمر الإقليمى لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية فى البلاد العربية

المنعقد بالاسكندرية فى الفترة من ١٠ – ١٨/١٠/٦٤

للاستاذ محمد على حافظ

نائب وزير التربية والتعليم

الظروف التى أعدت لعقد المؤتمر والهيئات المنظمة له :

قامت بالدعوة لعقد هذا المؤتمر : منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة بباريس ، وكانت هذه الدعوة صدى لاتجاهات وتوصيات صدرت عن مؤتمرات واجتماعات دولية فى مختلف المستويات . فلقد عبرت الجمعية العامة للامم المتحدة فى اجتماعها عن اهتمام كبير بمعالجة مشكلة الامية فى البلدان التى ما زالت تعانى منها . كما ظهر هذا الاتجاه واضحا فى مؤتمر وزراء التربية والتعليم العربى الذى عقد فى بغداد عام ١٩٦٤ حيث صدر قرار بوجوب الاهتمام بتنفيذ برامج محو الامية وكذلك انشاء منظمة عربية للتربية والعلوم والثقافة فى جامعة الدول العربية يكون من مهامها القضاء على الامية . ولقد توجت هذه الاتجاهات كلها بما اتخذه مؤتمر القمة العربى للملوك والرؤساء العرب من قرارات كان من بينها ما يوجه الى العمل العربى المشترك لمحو الامية فى البلاد العربية .

ولقد استجابت الجمهورية العربية المتحدة لهذه الدعوة وكانت الدولة المضيفة للدول المشتركة فيه .

ولقد مثل اليونسكو فى هذا المؤتمر السيدان ا . ديليون مدير دائرة تعليم الكبار ونشاط الشباب ، ج . بيتانكور مساعد المدير العام لليونسكو لشئون السربية والتعليم . كما قامت وزارة التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة بالاعداد لعقد المؤتمر من النواحى المختلفة سواء من حيث المكان او القاعات او الترجمة او الالات الصوتية والمطبوعات والنسخ او من حيث ترتيبات الاقامة لاعضاء الوفود ، كما قامت الوزارة بتنظيم برامج رحلات لاعضاء الوفود سواء فى داخل الاسكندرية ام فى خارجها وذلك تحت اشراف ادارة الشئون العامة بالوزارة .

جدول أعمال المؤتمر :

تضمن جدول اعمال المؤتمر الموضوعات الاتية :

١ ــ التعاريف .
٢ ــ محو الامية ، أهميته وعلاقته بخطط التنمية ومشروعاتها .
٣ ــ التخطيط فى مكافحة الامية .
٤ ــ برنامج محو الامية : أهدافه وعناصره ومكانه فى برامج تعليم الكبار .
٥ ــ الامكنة والاثاث والادوات .
٦ ــ فئات العاملين .
٧ ــ الطرق والمواد التعليمية .
٨ ــ المعينات السمعية والبصرية ووسائل الاتصال .
٩ ــ خدمات البحث العلمى والاحصاء .
١٠ ــ الادارة والتنظيم فى برامج محو الامية .
١١ ــ التمويل .
١٢ ــ العمل الميدانى فى برامج محو الامية .
١٣ ــ مشكلات فى محو الامية .

وقد قام وفد الجمهورية العربية المتحدة بعقد عدة اجتماعات قبل موعد المؤتمر لمدارسة هذه النواحى من الزوايا المختلفة وأعد تقريرا شاملا لوجهات النظر ازاء هذه الموضوعات تمهيدا لمناقشتها فى المؤتمر .

الدول العربية التى اشتركت فى المؤتمر :

	الدول	عدد المندوبين
١	الاردن	٣
٢	الجزائر	٢
٣	الجمهورية العربية المتحدة	١٥
٤	السعودية	١
٥	السودان	٢
٦	العراق	٢
٧	الكويت	٣
٨	المغرب	١
٩	اليمن	١
١٠	تونس	٢
١١	سورية	١
١٢	قطر	٢
١٣	ليبيا	٣
١٤	اتحاد الجنوب العربى	١
	الجملة	٣٩

أعضاء وفد الجمهورية العربية المتحدة فى المؤتمر :

وكان تشكيل وفد الجمهورية العربية المتحدة فى المؤتمر على الوجه الآتى :

١	ــ السيد/محمد على حافظ	نائب وزير التربية والتعليم (رئيسا)
	الاعضاء	
٢	ــ السيد/محمد طه النمر	وكيل وزارة التربية والتعليم
٣	ــ السيد/محمد كامل النحاس	» » » »
٤	ــ السيد/سيد محمد روحه	» » » »
٥	ــ الدكتور/السيد محمود زكى	وكيل وزارة الادارة المحلية
٦	ــ الدكتور/سلامة حماد	وكيل وزارة التعليم العالى
٧	ــ الدكتور/يوسف صلاح الدين قطب	عميد كلية التربية جامعة عين شمس
٨	ــ السيد/أحمد خاكى	مديرعام التربيةوالتعليم بالاسكندرية
٩	ــ السيد/محمد ابراهيم زكى	الامين العام المساعد للشعبة القومية لليونسكو
١٠	ــ السيد/يوسف العفيفى	مدير عام التربية الاساسية بوزارة التربية والتعليم
١١	ــ السيد/محمد خيرى حربى	مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى بوزارة التربية والتعليم
١٢	ــ السيد/زكى محمد الجوهرى	مدير عام التخطيط والتنظيم بوزارة التربية والتعليم
١٣	ــ الدكتور/محمد قدرى لطفى	الاستاذ بكليةالتربيةجامعة عين‌شمس
١٤	ــ الدكتور/محمود رشدى خاطر	الاستاذ المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس
١٥	ــ السيد/جلال كامل	ادارة الثقافة الاسلامية ومحو الامية ــ وزارة الثقافة والارشاد القومى

الدول التى مثلت بمراقبين فى المؤتمر :

مثلت الدول الآتية بمراقبين عددهم موضح قرين كل دولة :

ألبانيا (١)	الارجنتين (٢)	كمبوديا (١)	فرنسا (٢)
اليونان (١)	ألمانيا الاتحادية (١)	جامايكا (١)	تركيا (١)
أسبانيا (١)	الولايات‌المتحدة (٤)	الاتحاد السوفيتى (١)	

وكالات وهيئات الامم المتحدة :

مثلت فى المؤتمر :

منظمة الاغذية والزراعة (١)	منظمة العمل الدولية (١)
صندوق الطفولة الدولى (١)	وكالة غوث اللاجئين (١)

المنظمات الدولية الحكومية :

مثلت فى المؤتمر : جامعة الدول العربية (١)

المنظمات الدولية غير الحكومية :

الاتحاد الدولى لنقابات المعلمين (١)

الاتحاد الدولى لنساء الريف (١)

المكتب الدولى للتعليم الكاثوليكى (١)

الرابطة الكاثوليكية الدولية للخدمة الاجتماعية (١)

المجلس الكنائسى للشئون التعليمية (١)

الاتحاد الدولى للنقابات العمالية الحرة (١)

جمعية السلام الرومانية (١)

الاتحاد الدولى لجمعيات الشابات المسيحيات (١)

الاتحاد الدولى لجمعيات الشبان المسيحيين (١)

افتتاح المؤتمر :

- بدأ المؤتمر أعماله فى تمام الساعة العاشرة من صباح يوم السبت الموافق ١٠/١٠/١٩٦٤ حيث رأس الاجتماع التمهيدى السيد / ج. بيتانكور ممثل المدير العام لليونسكو .

- وافتتحه السيد / السيد يوسف وزير التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة بكلمة أعرب فيها عن تحيات الرئيس جمال عبد الناصر للسادة أعضاء الوفود كما عبر عن ترحيبه بالمؤتمر وتمنيات التوفيق للمؤتمرين .

- ثم تلاه السيد محافظ الاسكندرية الذى رحب بالسادة أعضاء الوفود فى محافظته متمنيا لهم اقامة طيبة وتوفيقا فى أعمال المؤتمر .

- واعقب ذلك كلمة الدكتور يحيى الخشاب مندوب جامعة الدول العربية حيث رحب بأعضاء المؤتمر واشاد بالتعاون المثمر والجهد الذى تحققه هيئة اليونسكو فى هذ المجال مع ترحيب جامعة الدول العربية بهذا النشاط واهتمامها بتدعيمه .

- كما تحدث السيد بيتانكور مساعد المدير العام لليونسكو عن أهداف المؤتمر وشكره للتعاون الهادف لانجاحه .

انتخاب الرئيس ونوابه والمقرر العام :

دعا ممثل المدير العام لليونسكو المؤتمرين الى مباشرة السير فى جدول الاعمال ومناقشته فتقرر ما يأتى :

١ ـ انتخاب السيد / محمد على حافظ رئيس وفد الجمهورية العربية المتحدة رئيسا للمؤتمر .

٢ ـ انتخاب رؤساء الوفود العربية الى المؤتمر نوابا للرئيس .

٣ ـ انتخاب السيد / معروف سويد رئيس وفد لبنان مقررا عاما للمؤتمر .

هذا وقد قام بأعمال سكرتير عام المؤتمر الاستاذ محمد سعيد قدرى مدير مركز تنمية المجتمع بسرس الليان .

الجو العام للمؤتمر :

تميز الجو العام للمؤتمر بحماس كبير من جانب وفود الدول العربية للعمل على وضع المخططات اللازمة لمحو الامية فى مختلف البلدان العربية ـ ورغم ما لوحظ من اختلافات فى وجهات النظر العربية من حيث التعاريف وبعض المفاهيم والحقائق العامة المتعلقة بموضوع مكافحة الامية الا أن روح التعاون التى كانت سمة بارزة من سمات المؤتمر قادت الاعضاء جميعا الى تذليل كل الصعاب وتحقيق الاتفاق الكامل فى وجهات النظر بين الجميع مما قاد فى النهاية الى توصيات حية بناءة فى هذا المجال .

ولقد بلغ التحمس للعمل من جانب أعضاء المؤتمر أن ضحوا بالكثير من وقتهم الحر فى اجتماعات فرعية لمدارسة النواحى المختلفة التى أحالتها اليها اللجان العامة .

ويمكن القول أن هذا المؤتمر قد حقق للعروبة نصرا علميا كبيرا اذ

وحد الاهداف والخطط وحقق التقارب الفكرى والذهنى بين مندوبى الدول العربية جميعا .

ومما يذكر أيضا أن المراقبين من الهيئات المختلفة حكومية كانت أو غير حكومية قد ساهموا مساهمة مشكورة فى تحقيق أهداف المؤتمر — كما كان لاعضاء وفد الجمهورية العربية المتحدة دور بارز فى المؤتمر اذ قاموا على ضوء تجاربهم وخبرتهم بما تم من دراسات فى ج.ع.م. أنارت السبيل الى مختلف الحقائق والمفاهيم المتعلقة بموضوعات المؤتمر .

الوثائق والمطبوعات :

أعدت هيئة اليونسكو وثيقتين أساسيتين وزعتا على جميع أعضاء المؤتمر وهما :

١ — دليل العمل فى تنظيم وتمويل برامج محو الامية وتعليم الكبار .

٢ — مسح لتنظيم برامج محو الامية فى البلاد العربية . وقد تناول ذلك عرضا عاما للظروف المتعلقة بمشكلة الامية فى البلاد العربية من حيث حجمها والجهود التى تبذل لمكافحتها والتشريعات والتنظيمات القائمة والمناهج وخطة الدراسة والمواد التعليمية والمعلمين والمبانى والاثاث والادوات والخدمات المعاونة والتمويل والخطط .

وقد وزع على أعضاء المؤتمر المطبوعات التى سبق أن صدرت فى هذا المجال عن وزارة التربية والتعليم وعن مركز تنمية المجتمع بسرس الليان كما أقيم معرض عرضت فيه مختلف النماذج والمطبوعات والوسائل المتعلقة بمكافحة الامية كما عرضت بعض الدول جهودها ومطبوعاتها فى هذا السبيل . ولقد تم اعداد المعرض بواسطة مركز الوثائق التربوية وادارة الوسائل التعليمية واشترك فى هذا المعرض القسم التعليمى بالقوات المسلحة .

وفيما يلى بيان بالمطبوعات التى صدرت عن الوزارة والتى وزعت على أعضاء المؤتمر :

— كتيب مشكلة الامية اتجاهات ووسائل
وزارة التربية والتعليم ج.ع.م

— التخطيط لمكافحة الامية
وزارة التربية والتعليم ج.ع.م

— خطة وزارة التربية والتعليم لمكافحة الامية (بالانجليزية)
وزارة التربية والتعليم ج.ع.م

— برامج تدريب المشرفين والمدرسين
وزارة التربية والتعليم ج٠ع٠م

— دور مجلس القرية فى مكافحة الامية
وزارة التربية والتعليم ج٠ع٠م

— خطة وزارة التربية والتعليم لمكافحة الامية (بالعربية)
وزارة التربية والتعليم ج٠ع٠م

— استطلاع موقف الامية فى القطاعات المختلفة
وزارة التربية والتعليم ج٠ع٠م

— بحث مقارن (مركز الوثائق التربوية)
وزارة التربية والتعليم ج٠ع٠م

— مشروع قانون محو الامية والتربية الاساسية
وزارة التربية والتعليم ج٠ع٠م

— نسخ من كتب القراءة والكتابةالمستعملة فى الجمهورية العربية المتحدة

المناقشات العامة :

أعقب ما سبق كلمات لرئيس المؤتمر وسكرتيره العام ومندوبى بعض الدول والمنظمات العالميـــة غير الحكومية . وفى صباح الاحـد الموافق ١١/١٠/١٩٦٤ اتيحت الفرصة لاعضاء المؤتمر جميعا لمناقشة الموضوع بصفة عامة وأن يقدم كل عضو عرضا للجهـود والتجارب التى تمت فى دولته فى مجال مكافحة الامية . وقد أثارت هذه العروض السبيل الى مختلف المفاهيم والحقائق والظروف المتعلقة بموضوع مكافحة الامية فى البلاد العربية .

خطوات العمل الرئيسية :

ورغبة فى تحديد نطاق البحوث والمناقشات حتى تسير فى الطـريق الصحيح قام رئيس المؤتمر بتلخيص مختلف الحقائق والنقاط التى أثيرت وتقدم للمؤتمر مقترحا ما يأتى :

أولا : أن نبدأ بدراسة توصيات المؤتمرات السابقة التى بحثت فى ذلك المجال كى نبنى مناقشاتنا فى هذا المؤتمر على ضوء تلك التوصيات بحيث يكون انتاج هذا المؤتمر خطوة تقدمية فى محو الامية .

ثانيا : أن يأخذ المؤتمر بعين الاعتبار ضرورة رسم خطة عملية شاملة لمكافحة الامية فى الدول العربية يمكن أن يهتدى بها فى التطبيق العملى المحلى فى كل دولة .

ثالثا : أن يبين المؤتمر الدور الذى يجب أن تقوم به جامعة الدول العربية فى هذا المجال وعلاقة الموضوع بمسئوليات منظمة التربية والعلوم والثقافة العربية .

رابعا : أن يبين المؤتمر العربى موقف الدول العربية ازاء برنامج منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) .

تشكيل اللجان :

وبعد أن تبلورت المفاهيم وحددت معالم الطريق رؤى تشكيل لجنتين من أعضاء المؤتمر تتولى كل منها بحث ومدارسة موضوعات معينة وعلى هذا الاساس تم تشكيل اللجان الآتية :

١ ـ اللجنة الاولى ومقررها رئيس وفد الكويت .
وتبحث التخطيط والتنظيم والتكاليف والتمويل والتعاون على الصعيد العربى والدولى .

٢ ـ اللجنة الثانية ومقررها رئيس وفد العراق .
وتبحث فى المحتوى الذى يعنى بالطرق والمواد والوسائل .

محتويات التقرير العام :

وفى اجتماع عقده مكتب المؤتمر ووفق على اقتراح تقدمت به يتعلق بمكونات التقرير العام بحيث تنحصر فى النواحى الآتية :

١ ـ المقدمة وتضم أهداف ومبادىء المؤتمر .

٢ ـ محو الامية وعلاقته بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية وكذلك بتنظيم التربية والتعليم .

٣ ـ التخطيط والتمويل .

٤ ـ التعاون على الصعيد الوطنى والمحلى .

٥ ـ محتوى البرنامج .

٦ ـ التعاون العربى فى اطار الخطة العامة .

٧ ـ موقف الدول العربية ازاء برنامج اليونسكو فى حملته العامة .

ولقد تقدمت كل لجنة من لجان المؤتمر (عن طريق مقررها) بايضاح ما توصلت اليه من اتجاهات فى الموضوعات التى تخصها . كما عقد أجتماع عام لمناقشة مقدمة التقرير العام وكذلك مناقشة تقرير كل من اللجنتين الاولى والثانية حيث استقر فيها رأى المؤتمر على الاتجاهات والتوصيات الآتى موجزها .

موجز لاهم التوصيات والقرارات التى صدرت عن المؤتمر

- أن المعرفة والعلم هما حق لكل مواطن عربى يعادل حقه فى الحياة والحرية .

- ان محو الامية يزيل الفوارق الشخصية عند المواطنين العرب وهى السبيل الى توحيد أفكارهم ومشاعرهم وتثبيت وحدة أهدافهم .

- أن برامج محو الامية يجب أن ترتبط مع سائر مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

- أن تبدأ منظمة التربية والثقافة والعلوم فى جامعة الدول العربية فى ممارسة مهامها ومن بينها مهمة تنفيذ برامج محو الامية العربية فورا.

- أن يقوم كل بلد عربى بوضع خطة لمحو الامية بين المواطنين فى مدة اقصاها خمس عشرة سنة مع وضع برنامج زمنى لتنفيذ هذه الخطة.

- أن تسير خطة المكافحة فى المراحل الآتية :

مرحلة الاستعداد	ومدتها	سنة
مرحلة البدء والتجريب	ومدتها	ثلاث سنوات
مرحلة التوسع	ومدتها	عشر سنوات
مرحلة التصفية	ومدتها	سنة

- أن يقوم كل بلد عربى باصدار تشريع يسند العمل فى محو الامية .
- أن ينشىء كل بلد عربى جهازا مركزيا لمحو الامية وأن يشتمل على قسم تكون مهمته الاتصال بالجهاز المختص بمحو الامية فى الجامعة العربية .

- أن ينشأ مركز عربى مشترك للوسائل التعليمية يمول من الصندوق المشترك لحملة مكافحة الامية فى الدول العربية .

- أن يشكل فى كل بلد عربى هيئة عليا مركزية لمحو الامية .

- انشاء صندوق عربى خاص بمكافحة الامية على الصعيد العربى .

- أن يكون لمحو الامية مكان فى الخطة .

- حدد الأمى بأنه الشخص الذى تعدى سن العاشرة وليس منتظما بأية مدرسة ولم يصل الى المستوى الوظيفي فى القراءة والكتابة باللغة العربية .

- اعطاء أهمية خاصة لتعليم المرأة .

- أن تعمل كل دولة على توطين البدو الرحل حتى تستقر حياتهم كأية فئة أخرى من فئات الشعب .

- أن يتجه العمل العربى المشترك بكل أجهزته وهيئاته العربية ــ متعاونة مع اليونسكو ووكالة غوث اللاجئين والمنظمات الدولية الاخرى الى رسم وتنفيذ خطة شاملة تهدف الى القضاء على الامية بين اللاجئين الفلسطينيين فى مختلف البلاد العربية .

- أن تسمى الوثيقة الخاصة بنتائج أعمال المؤتمرباسم اعلان قرارات الاسكندرية لمحو الامية .

هذا وقد اتفق ممثلو الدول العربية فى المؤتمر على اعلان شهر نوفمبر ١٩٦٥ موعدا لبداية قيام الحملة ضد الامية فى جميع بلاد الوطن العربى وعلى أن تدعو الجامعة العربية الى اجتماع عربى يعقد فى مارس ١٩٦٥ لمدارسة الخطط الكفيلة بتحقيق هذه الحملة فى ضوء قرارات المؤتمر .

نظم الاختيار للوظائف القيادية

للاستاذ حسن مصطفى
وكيل وزارة التربية للتخطيط

من الدراسة المقارنة لبعض النواحى التى قد تفيد العاملين فى حقل التربية والتعليم فى ج.ع.م نتيجة لتشابه المشكلات فى النظم التعليمية والتطورات التربوية فى كل من انجلترا والولايات المتحدة الامريكية . يمكن الوقوف على بعض الحلقات أو المراحل التى تسد ثغرة فى أنظمتنا القائمة كما يمكن أن تستوحى منها أفكارا جديدة تساعد على تطوير ما لدينا ، واعادة النظر فى أوضاعنا التربوية ونظمنا التعليمية ، ثم ان هذه الدراسات تبين مدى البعد أو القرب من أنظمتنا التربوية والتعليمية من التطورات الحديثة فى الفكر التربوى ـ فلسفة وتطبيقا .

وهناك ست مسائل رئيسية يهتم بها القائمون على أمر التربية والتعليم فى مصر فى الوقت الحاضر ، كما يهتم بها القائمون على التربية والتعليم فى أمريكا وانجلترا وهى :

١ ـ اللامركزية والادارة التعليمية :

تهتم الجمهورية العربية المتحدة بتطبيق مبدأ المركزية فى التخطيط واللامركزية فى التنفيذ ، واذا اختلف هذا المبدأ بعض الشيء عما يوجد فى انجلترا أو أمريكا ، الا أن الهدف واحد ، ويمكن أن تفيد من دراسة خبرات وتجارب هذين البلدين فى تطبيق نظام الحكم المحلى بأوسع معانيه معتمدا على نظام لا مركزى فى أوسع صوره العملية فى تلك البلاد .

٢ ـ تخطيط وتطوير المناهج خاصة العلوم والمواد الاجتماعية :

ان تطورنا الاجتماعى واتجاهنا القومى من ناحيـة ، والتطور العلمى الحديث من ناحية أخرى يفرضان على مجتمعنا اهتماما خاصا بهذين المجالين ، ودراسة الوسائل الكفيلة بتنمية الشعور القوى ، وكذلك دراسة أثر التطورات العلمية والمخترعات الحديثة على المناهج وأن نسترشد فى ذلك بجهود الدول المختلفة .

٣ ــ تنمية المجتمعات المتخلفة عن طريق التربية والتعليم :

مثال ذلك المجتمعات الريفية فى مصر والتى تحتاج الى رعاية خاصة ، ويمكن أن يستفاد من مواجهة تلك المشكلة بالجهود التى بذلت فى المجتمعات الريفية الامريكية المتخلفة خاصة فى المناطق الجنوبية منها .

٤ ــ التعليم الفنى ومشكلاته :

مثل مراحل التوسع المناسبة فى التعليم الفنى ، ومشكلات التخصص والتوجيه المهنى وغير ذلك من المشكلات التى يمكن أن تفيد فيها من الجهود التى بذلت فى كل من أمريكا وانجلترا ، لمواجهة التطور الصناعى ، والتوسع فى المشروعات الاقتصادية .

٥ ــ مشكلة المبانى المدرسية وتكلفتها :

وهى مشكلة تعترض التخطيط التربوى فى مصر ، وتعترض التربية والتعليم فى البلاد الاخرى ، فمشكلة ارتفاع أسعار المبانى مشكلة عامة فى سائر بلاد العالم .

٦ ــ اعداد المعلم :

ويشمل ذلك نظم اعداده وتدريبه أثناء الخدمة ، ووسائل تنميته مهنيا وعلميا .

كما أن هناك بعض الموضوعات الاخرى التى تعد غريبة عن التربية والتعليم فى مصر ، مثل ما يعرف بالخدمات الجامعية خارج نطاق التعليم الجامعى الرسمى University Extension Service وهى خدمات جامعية تساعد على نشر الثقافة المتخصصة خارج نطاق التعليم الرسمى، أو نشاط نقابة وهيئات المعلمين فى حقل التربية والتعليم ، أو مشاكل طلبة البعثات فى الخارج .



وفى دراسة هذه المشكلات والموضوعات اعتمدت على الاتصال المباشر بالمسئولين عن الادارة التعليمية المركزية والاجهزة التعليمية المحلية وتبادل الرأى معهم ، وكذا ما كسبته من خبرات تطبيقية عملية ، عن طريق الملاحظة والمشاهدة الميدانية فى داخل دور التعليم على اختلاف مستوياتها، وحضور اللجان والاجتماعات والمؤتمرات التى تصادف انعقادها أثناء الزيارة .

ولقد فضلت الالتقاء المباشر فى هذه الندوة برجال التربية والتعليم بالوزارة عارضا عليهم بعض ما أحمله من خواطر وما خرجت به من ملاحظات ــ ومناقشة ذلك معهم بقصد الوصول الى بعض المقترحات التى قد تنفع فى معالجة بعض مشكلات التربية والتعليم فى مصر ، أو قد تحمل الذاكرة هذه الافكار وتفيد عند مناقشة مسائل التربية والتعليم فيمابعد.

اللامركزية والاداة التعليمية

سيقتصر الحديث فى هذا المقال على نظم الاختيار للوظائف القيادية فى حقل التربية والتعليم من نظار المدارس ووكلائها والمفتشين والموجهين والمديرين المساعدين والمديرين ، حيث أن الموضوع معروض للمناقشة فى الوزارة . .

وفيما يلى ما يتبع فى كل من الولايات المتحدة الامريكية وانجلترا :

(١) فى الولايات المتحدة :

لا يقتصر اختيار القادة فى الولايات المتحدة الامريكية على عامل الخبرة أو مدة الخدمة أو سنوات الاقدمية فقط وانما يعتمد الاختيار اعتمادا أساسيا على الكفاية المهنية والنمو العلمى ، وكذلك على اللياقة الاجتماعية.

فالشروط والمواصفات التى تشترط فى المتقدم لشغل وظيفة قيادية فى التربية والتعليم من وكلاء ونظار ومفتشين ومديرين مساعدين ومديرين هى :

١ ــ المؤهلات : بالنسبة للوكلاء والنظار والمفتشين : ماجستير فى التربية أو دبلوم خاصة فى الادارة المدرسية والتوجيه الفنى مع الحصول على درجة Major فى الادارة المدرسية ، وتخطيط المناهج .

وبالنسبة للمديرين المساعدين والمديرين يشترط الحصول على الدكتوراه . ويلاحظ أن الدراسات التى تعدها الجامعة لهؤلاء تتصل بالادارة المدرسية اتصالا وثيقا ، وتتضمن تخطيط المناهج والتحولات الاجتماعية الحديثة ، والتشريعات القائمة فى النظام التعليمى والاتجاهات الحديثة فى التربية ووسائل خدمة البيئة ، ومسائل الشئون المالية والادارية واقتصاديات التعليم ، والتخطيط التربوى والمبانى المدرسية والميزانية ، ويلاحظ ان هذه البرامج معدة اعدادا خاصا بحيث تتناسب مع الوظائف التى تعد الدارسين لها .

٢ ــ اجتياز اختبار شخصى أمام لجان تشكل محليا فى كل ولاية ، وهذه اللجان تتفاوت مستويات أعضائها بالنسبة لمستوى الوظيفة الشاغرة .

ويشترك فى هذه اللجان بعض رجال التربية والتعليم وأعضاء من مجلس الولاية وبعض أولياء الأمور المستنيرين .

٣ ـ اجتياز اختبار تحريرى بالنسبة لنظار ووكلاء المدارس والمفتشين وهذا الاختبار يتكون من أربع جلسات :

- فى فلسفة التربية والاتجاهات الحديثة .
- فى الادارة المدرسية .
- فى الشئون المالية والادارية .
- فى تطوير المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس .

٤ ـ مدة خبرة لا تقل عن عدد معين من السنوات ، ولم يشترط سوى مدة قصيرة تتراوح بين ٤ و ٦ سنوات ، فى خدمة التعليم .

٥ ـ تقرير يقدم من الجهات التى سبق أن عمل فيها المرشح : يوضح مدى نجاحه وانتاجه ، وعلاقاته الاجتماعية .

٦ ـ بيان بانتاج المرشح العلمى والفنى ، ومدى اشتراكه فى لجان البحوث والمؤتمرات وبرامج التدريب .

ب ـ وفى انجلترا :

أما انجلترا فلا تشترط مؤهلات عليا معينة ، (وان كانت المؤهلات تؤخذ فى الاعتبار كعامل من عوامل التفضيل) ولا تعقد امتحانات تحريرية ولكنها تدقق فى الاختبارات الشخصية وتهتم بالتقارير عن الخبرة السابقة والانتاج العلمى للمرشح ، فتكون فى كل مقاطعة لجان لاختيار النظار والوكلاء والمفتشين المحليين ، على النحو التالى :

- مدير التعليم فى المقاطعة .
- رئيس قسم المستخدمين .
- ثلاثة أعضاء من مجلس المقاطعة .
- عضو من مجلس ادارة المدرسة التى بها الوظيفة الشاغرة .
- مدير مكتب التعليم المحلى .

ويستبعد المفتشون من عضوية هذه اللجان ، حتى يكونوا أكثر حرية عند كتابة التقارير عن خبرات المرشح للوظيفة والكتابة عن ماضيه ومجهوداته ومدى كفايته ، وأكثر حرية فيما بعد فى تقويم عمله ومدى نجاحه .

* * *

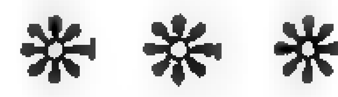
وهنـاك عـدة ملاحظات بالنسبة لهـذه الشروط فى كل من انجلترا وامريكا ومنها :

أولا ــ انها تدفع المشتغلين بالتعليم الى مواصلة الدراسات العليا والانتاج العلمى أو الفـنى وذلك للحصـول على المؤهـلات والشروط المطلوبة للترقى .

ثانيا ــ انها تهتم بماضى المرشح للوظيفة ونموه المهنى وعلاقاته الاجتماعية، أكثر من اهتمامها لسنوات الخـدمة ، مما يؤدى الى الارتفـاع بمستوى الاداء المهنى للعاملين فى التربية والتعليم باعتباره شرطا أساسيا للترشيح للوظائف القيادية .

ثالثا ــ انها تهتم بالاختبار الشخصى بصورة جدية .

ويساعد على ذلك ان الدراسات العليـا ميسرة للعاملين فى التربية والتعليم وان الاختبـارات الشخصية تراعى فيها الدقة المتناهية ويمكن الاعتماد على نتائجها .



ولقد سقنا ما مضى لمدارسة المقترحات التى نستمدها من هذه النظم والتى يمكن أن نفيد منها فى تطوير وسائل اختيـار هذه القيادات ، التى تتولى زمام وتوجيـه شـئون التربية والتعليم ـ لاسيما وان هـذه الوظائف قـد نالت حظا موفورا من الناحية المـادية فى قانون العـاملين الجديد ، ومن ناحية الوزارة بتقرير بدل طبيعة عمـل للنظار فى مختلف المراحل ...

هذا وتعنى الدولة عناية كبيرة بتدريب العاملين . وقد نص القانون الجديد على جعل التدريب شرطا أساسيا من شروط الترقى ، ومن ناحية أخرى فان هذا القانون يربط بين الوظفة والمرتب ، ولذلك يجب أن نعيد النظر فى نظم اختيار المرشحين للمناصب القيـادية (نظار ووكلاء المدارس والمفتشين والمناصب الادارية الاخرى) بحيث نضمن وجود الحافز القوى للنمو العلمى والمهنى .

كما أن القرار الوزارى رقم ٢٥٥ نص على أن يجتاز المرشح لشغل مثل هذه الوظائف ، برامج تدريبية معينة واختبارات ، ولكنها تحتاج الى أن تؤخذ مأخذا جـديا . وقـد اهتمت الوزارة بانشـاء مراكز تدريب رئيسية (مثل مركز منشـية البكرى ومركز الاسكندرية) لتكون مركزا لبرامج التدريب التى تتولاها الوزارة ، ولكنها تحتـاج الى تدعيم ، والى ادارة أفضـل ، ، كمـا أن الوزارة لجـأت الى الجامعـة لعمـل برامج تدريبية أخرى .

والواقع ان فـكرة انشاء مراكز تدريبيـة متخصصة لهـا مثيل فى

الخارج ، ففي روسيا تهتم الدولة بانشاء مراكز تدريب مركزية لتدريب رجال التربية من الجمهوريات السوفيتية المختلفة ، وفى مصر يوجد معهد للتخطيط ، ومعهد للادارة العامة ، ومعهد للادارة العليا ، وهذه الفكرة يمكن الاستعانة بها وتعزيز مراكز التدريب الرئيسية عندنا والارتفاع بمستواها لتتولى التدريب فى الادارة التعليمية والادارة المدرسية — ويقترح فى هذا السبيل تحويل مركز التدريب فى منشية البكرى ومركز التدريب بالاسكندرية الى معاهد خاصة من هذا القبيل ، مع تزويدها بالكفايات والمراجع والمكتبات ، لتقوم بتنظيم برامج دورية ثابتة متطورة — على أن توضع لهذه البرامج الضوابط الكفيلة بتحقيق جديتها واتصالها التام بالعمل الميدانى التطبيقى الى جانب متابعتها لأحدث تطورات الفكر التربوى وأن تكون لامتحاناتها قيمة حقيقية عند الترشيح للوظائف القيادية .

على أن هذا لا يعنى الاستغناء عن الجامعات فى برامج التنمية العلمية ، والتى تحتاج الى الاخصائيين والمعامل والتجهيزات التى لا تتوفر للوزارة ، كما هو الحال فى مجال العلوم الطبيعية والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغات الاجنبية ، لتنمية المدرسين والمدرسين الأوائل والمفتشين كل فى مجال تخصصه . والأمر هنا يحتاج الى تيسير من جانب الوزارة من ناحية ، وتيسيرات فى تنظيم برامج الدراسات العليا من جانب الجامعات ، بحيث يستطيع من يرغب من المعلمين فى مختلف أنحاء الجمهورية ، الانتظام فى برامج الدراسات العليا سواء أثناء الاجازات الصيفية ، أو العطلات الاسبوعية ، أو خلال العام الدراسى .

* * *

تقويم المدرس فى ظل تطور التوجيه الفنى

للأستاذ محمود شافعى
كبير مفتشى التربية وعلم النفس

التقويم والتوجيه مفهومان أصبحا يمثلان جزءا أساسيا من العملية التربوية — وكان من الطبيعى أن يكون دخول هذين المفهومين الى ميدان التربية والتعليم مرتبطا بالتغيير الثورى الذى شمل جميع ميادين نشاطنا الحيوى مع مطلع فجر ثورتنا المباركة ، وبحيث غدا طابعا واسلوبا مميزا للحياة فى مجتمعنا الجديد : ذلك المجتمع الذى تقوم الحياة فى جميع مناحيه على أسس التخطيط العلمى السليم .

المقصود بالتقويم :

اذا رجعنا لأصل كلمة التقويم لغويا وجدناها مشتقة لفظا من الفعل قوم الشىء ... يقومه ... أى أعطاه وزنا وقيمة ... فالمقصود بالتقويم فى التربية اذن هو وزن الاساليب والوسائل المستخدمة فى عملية التربية بغرض تحقيق نتائج ذات قيمة من وراء عملية التربية والتعليم .

فالتقويم اذن مرتبط بالاهداف والغايات المراد تحقيقها ، ومرتبط كذلك بالوسائل المستخدمة فى سبيل تحقيق تلك الاغراض — لمعرفة مدى فاعلية تلك الوسائل ومدى جديتها ...

غير أن المعرفة فى حد ذاتها تعجز عن أن تحقق هدف التقويم — فلابد من جهد واضح نحو الاصلاح والتحسين والتقدم وهذه هى الغاية الحقيقية من وراء التقويم .

التقويم فى عملية التربية والتعليم :

واذا رجعنا الى الاهداف المحددة لعملية التربية نجد أنها : « تحقيق النمو المتكامل فى جميع جوانب الشخصية وتحقيق سمات المواطنة الصالحة والكفاية الاجتماعية فى التلميذ الذى نربيه بحيث يخرج مزودا

بالمعلومات والخبرات والمهارات والعـادات والاتجاهات التى تمكنه من أن يتعامل بنجاح مع المجتمع الذى يعد للاسهام فى تقدمه وتطوره » .

هذه هى الاهداف ... ومن أجل تحقيقها قامت أجهزة كبيرة تعتبر بمثابة الوسائل الموصلة الى بلوغها ... ومن هذه الاجهزة :

— الادارات التعليمية الممثلة فى المناطق والوزارة بأجهزتهما المتعددة.

— المدرسة كمرفق تتشابك فيه مصالح متعددة .

— الكتب والمناهج والخطط وطرائق التدريس والوسائل التعليمية.

— التلاميذ بقدراتهم ومستويات تحصيلهم وكافة الظروف المحيطة.

— المعلمـــون .

والواقع ان هذه جميعا بما فيها العنصر البشرى تعتبر من الوسائل التى تعمل لتحقيق غاية معينة هى الغاية من التربية والتعليم .

فما صلة التقويم بكافة هذه الوسائل ؟ :

اننا جميعا نسلم بأن عملية التربية من الخطورة بحيث لا يمكننا أن نتركها تحت رحمة الصدف والظروف ... ولقد اصبحت الخامة البشرية أغلى شىء فى هذا العصر « فالطفولة صانعة المستقبل » واذا كانت الدولة قد رصدت ملايين الجنيهات لتنفق كل عام على التعليم فمن الواجب أن يكون العائد من عملية التربية مكافئا على الأقل لما يبذل فيها من جهود .. ولقد ظهرت مؤخرا صيحة تنادى بألا ننظر الى وزارة التربية والتعليم على أنها وزارة من وزارات الخدمات فحسب بل هى وزارة من وزارات الانتاج أيضا مما يوضح عظم المسئولية التى تقوم بها ... ومن أجل ذلك كله فأن التقويم وثيق الصلة بكافة الوسائل المستخدمة فى التربية — فهناك :

— **تقـويم النتائج النهـائية لكل مرحلة** من المراحل التعليمية يبدو حاليا فى صورة الامتحانات العامة التى تشرف عليها الوزارة والمناطق .

— **وهناك تقـويم للمبانى المدرسية وصلاحيتها** ، وتوفر الامكانيات بها لتؤدى غرضها كمكان للتربية الجسمية والعقلية والاجتماعية للتلاميذ ينبغى أن تتوفر فيها شروط معينة من حيث السعة والمرافق والشروط الصحية ...

— وهناك أيضا **تقويم الكتب** ومدى ملاءمتها للتلميذ ومدى توفر مادة التعليم المناسبة بها ... والى أى حد تتفق هذه المادة مع خصائص نمو

الطفـل ومع ظروف الحياة فى الجمـاعة وفلسفتها والمثل الديمقـراطية الاشتراكية التعاونية التى تؤمن بها وتطبقها فى واقع حياتها .

ـــ وهناك **تقويم للتلميذ** لمعرفة مدى التغير الذى احدثته المدرسة فى سلوكه وشخصيته بمناهجها وكتبها وطرائقهـا ومدرسيها ليتجه هذا التلميذ نحو النمو المرغوب له .

ثم هناك **تقويم المعـلم** باعتباره احـدى الوسائل التعليميـة فى مادته وطريقته وأسلوب معاملته للتلاميـذ ، وفى كفـايته الشخصية والمهنية للنهوض بأعباء وظيفته فى الريادة الاجتماعية والتعرف على الخبرات التى تعوزه والتجارب المفيدة له ليمكن من كل ذلك أن نضع برنامجا للأخذ بيده وتقديم العون له بحيث يسير فى طريق النمو المهنى الصحيح .

ومن المفيـد الآن أن نقف وقفة لنبين مركز المعـلم وخطره فى عملية التربية والتعليم لتتضح لنا صلة ذلك كله بعملية التقويم والتوجيه .

مركز المعلم فى عملية التربية والتعليم :

فالمعلم مرب يسعى لتنمية قدرات الطفل بحيث يصل الى أقصى نمو ممكن فى النواحى الجسمية والعقلية والخلقيـة والوجدانية ... ونـدرج تحت هذا الكلام قيام المعلم بتزويد الطفل بالمعلومات اللازمة حول النواحى الصحية واتاحته الفرص للتلاميذ للتريض والأخذ بنصيب كاف من الهواء الطلق واختيار الغذاء الصحيح والبعد عن أسباب المرض والعدوى ... ويتطلب ذلك كله أن يكون المعلم نفسه قدوة فى نظافته وهندامه وحسن مظهـره وتمتعه بحظ موفور من الصحـة الجسمية يمكنه من أن ينهض بأعباء وظيفته : فهى تتطلب قدرا كبيرا من اللياقة البـدنية والقدرة على التحمل ويكفى ما يبذل المعلم من مجهود جسمى فى الوقوف ساعات طويلة على قدميه يؤدى واجبه فى الشرح والتبسيط وتعليم التلاميذ ... عدا ما يبذله من مجهـود فى تصحيح الكراسات ... وفى الاعمـال المدرسية المتعددة التى تسند اليه ... وهذه ناحية من النواحى .

والمعلم نموذج يقتدى به الطفل فى التفكير المنظم عندما تصادفه مشكلة من المشكلات فيستجمع لها كل الفروض التى قـد تؤدى الى حلها ... ويناقش الاحتمالات المختلفة ويتسلح لها بالعلم والمعرفة والتجربة لينفذ اليها ... والمعلم لا يعتمد على الحدس والتخمين بل هو متيقن كل اليقين لانه لا يسرع فى الحكم أو ابداء الرأى بل يرجع الى المصادر المختلفة ويوجه التلاميذ ليكونوا عادة البحث . وهو يرشد التلاميذ الى كيفية الاستفادة من البيئة المحيطة ، ويدربهم على الملاحظة والنقد ويكون لديهم حب المعرفة

ونزاهة الحكم . ولابد اذن أن يكون هذا المعلم نفسه مثلا صادقا يحتذى فى هذه النواحى ...

فاذا تناولنا النواحى الخلقية والاجتماعية وجدنا أن المعلم مطالب بأن يخرج أجيالا ترعى الفضائل الخلقية وتحرسها وتحافظ عليها فالصدق والوفاء والأمانة وحب الآخرين والعمل لصالحهم والتضحية من أجل المجموع وتقبل النقد والتسامح والتحرر من التعصب .. كلها سجايا ينبغى أن يتحلى بها المعلم وأن تكون من شيمة وسمات سلوكه حتى تنتقل بالايحاء والتقليد والمشاركة الوجدانية والقابلية للاستهواء الى تلاميذه فيخرجون على شاكلته . وقديما قيل « ان فاقد الشىء لا يعطيه » .

والمعلم رائد الاصلاح والتقدم يقود المجتمعات المحلية بحكم وظيفته فهو ألصق الناس بالآباء والأمهات والعاملين فى الحى ، فهو الأمين على فلذات أكبادهم ، وكلمته مسموعة ورأيه له المقام الأول ، وعليه أن يتسلح لهذه الوظيفة بالعلم والدراسة ومعرفة دروس المجتمع الذى يعيش فيه ماضيه وحاضره ، والصورة التى ترسم لمستقبله ليكون المرجع فى الرأى والمشورة .

والمعلم قبل ذلك كله موظف وكلت اليه الدولة تربية أبنائها ، وهو العنصر البشرى النابض بقيم الجماعة ومثلها ولذلك فقد قيل حقا : « ان المعلم ترمومتر حساس يهتز ويتأثر بكل التغيرات الاجتماعية المحيطة به » .

واذا أخذنا فى الاعتبار أننا نعيش فى مجتمع نام ينفض عن نفسه غبار قرون طويلة ــ أمكننا أن نجد التفسير لكثير من المشكلات التى تشكو منها الادارات التعليمية فى بلدنا من نقص فى الامكانيات المادية مثل المبانى والوسائل التعليمية والكتب الصالحة وكل ما يمكن أن نطلق عليه (التجهيز) . وليس غريبا اذن أن تكون الشكوى دائما من نقص الامكانيات ، بل ليس غريبا أيضا ولا يتناقض مع الواقع الذى أشرنا اليه أن يقع العبء كله على المعلم فهو العنصر الوحيد المرن الذى يجوز له أن يتعدل ليلائم بين واقع تضيق امكانياته عن أن تصل الى مستوى الطموح الذى تنشده الجماعة والدولة من التعليم ... ويبذل المعلم أقصى جهوده وتظل الصيحة تتردد دائما لتقول للمعلم « هل من مزيد ؟ » .

فالمعلم اذن هو العنصر الوحيد الخلاق ، وهو القادر بجهوده على أن يحسن الاستفادة من الظروف المتاحة ، وليس بعجيب اذن أن يحتل مركز الصدارة فى العملية التعليمية ، وتبعا لذلك حظى المعلم بنصيب كبير فى عملية التقويم .

التوجيه الفنى وصلته بالتقويم :

حللنا تحت النقطة السابقة وظيفة المعلم فى المدرسة وأوضحنا خطرها ، وكان لابد من تقويم كل معلم ينهض بعبء التربية للتحقق من توفر القدرات والمهارات والصفات الشخصية اللازمة لديه للنجاح فى المهنة : وهذا هو التقويم . فاذا تعرفنا على أوجه النقص فحددناها وأوجه القوة والامتياز فنميناها ، ووضعنا خطة بالاشتراك مع هذا المعلم لزيادة الكفاية المهنية لديه وبدأنا تنفيذها ومتابعتها بالاشتراك معه بحيث يتقبل تنفيذ تلك الخطة عن رضا وطيب خاطر ويسهم اسهاما ايجابيا فى اتجاهها مقتنعا بفائدتها ـ فذلك هو التوجيه الفنى الحديث وهو ما يقابل وظيفة التفتيش قديما . . .

الغرض من التوجيه الفنى :

فالغرض من التوجيه الفنى العمل على تنمية القدرات الذاتية لدى الأفراد لرفع كفايتهم الانتاجية ، والتوجيه الفنى اذن عملية تعاونية يشترك فيها طرفان :

ـــ **معلم** يحس ببعض المشكلات الميدانية التى تواجهه نتيجة لنقص فى الخبرة أو الاعداد أو لوجود ظروف شخصية أو ظروف فى محيط العمل تعوق المعلم عن ان يبلغ المستوى المنشود والذى يحقق الرضا عن النفس والطمأنينة والارتياح الى العمل .

ـــ **موجه فنى** هو انسان اولا وقبل كل شىء مارس عملية التعليم وواجهته نفس الظروف يعمل بكل طاقته على تقديم خدمة التوجيه الفنى لزملائه من المدرسين الذين هم فى حاجة الى هذه الخدمة بحكم حداثة التخرج ونقص خبراتهم .

وهكذا فان مفهوم التفتيش كما عرفناه قديما قد تغير من وجهة نظر التربية الحديثة الى وظيفة أكبر بكثير من مجرد تصيد للأخطاء أو القيام بزيارات تعتمد على عنصر المفاجأة أو ارهاب المعلمين وتهديدهم فى أرزاقهم بالعقوبات أو النقل أو تعطيل الترقية أو الفصل تغير الى وظيفة تعتمد أولا وقبل كل شىء على العلاقات الانسانية وعلى التعاون الكامل بين المدرس والموجه الفنى تعاونا يقوم على المصارحة والثقة الكاملة بين الطرفين ثقة تؤدى الى تبادل الخبرة والى تحسين مستوى الاداء فى عملية التعليم بالشكل التالى :

١ ـ يساعد الموجه الفنى المدرسين على تفهم أهداف المدرسة التى يعملون بها والمادة أو المواد التى يقومون بتدريسها بصفة خاصة .

٢ ــ يساعد المدرسين على الوصول الى أفضل السبل لتحقيق الاهداف مع معاونتهم على حل ما يصادفهم من مشكلات .

٣ ــ يحقق التعاون بين أفراد أسرة المدرسة ويشجعهم على تكوين العلاقات الانسانية النبيلة فى ظلال من الصداقة والاخوة والتسامح .

٤ ــ يعرف المدرسين بالطرق التربوية والتوجيهات الحديثة ويفتح أمامهم آفاقا جديدة ، ويدفعهم فى طريق التطور ويشجعهم على القراءة والاطلاع وتنمية معلوماتهم ومتابعة كل جديد .

٥ ــ يشجع التفكير والتجريب .

٦ ــ يوجد نوعا من التناسق والتكامل فى هيئات التدريس ويوزع الكفايات المختلفة على المدارس .

٧ ــ يساعد المعلمين على حسن استخدام الوسائل التعليمية وطرق انتاجها واستخدامها .

٨ ــ ينمى فى المعلمين روح الثقة بالنفس وتحمل المسئولية وحسن تقدير الأمور .

٩ ــ يعاون المعلمين على دراسة المناهج والكتب ونقدها نقدا بناء يهدف الى تحسينها .

١٠ ــ يعاون المعلمين على فهم التلاميذ فهما صحيحا سليما ويوجههم الى احترام خصائص نموهم وطرق حل مشاكلهم .

١١ ــ يشجع المعلمين على دراسة البيئة والاحاطة بخصائصها وتوثيق الصلة بها ...

١٢ ــ يساعد المعلم على تذليل الصعوبات التى تعترضه فى عملية التعليم .

١٣ ــ يقوم المدرس ويعاونه على النمو السليم فى الاتجاه الصحيح .

واذا : لم يعد تقويم المدرس عملية تهدف الى الحكم على مدى صلاحيته ــ فالتقويم يتصل اتصالا وثيقا بكل أهداف التوجيه السابقة ولا يخرج أو ينفصل عنها فهو يهدف الى تبصير المدرس بحالته ليكون عنده وعى بعيوبه فيعمل على علاجها ، ولا يصح أن تكون أحكامنا على

المعلمين مطلقة بل يجب أن نأخذ فى الاعتبار الموقف الكلى والمجال العـام الذى يحيط بالمعلم من جو مدرسي وامكانيات وأدوات وظروف مختلفة . ولا يصح أن تقاس كفاية المعلم من زاوية واحدة فقط وانما ينبغى أن نأخذ بالنظرة الشاملة التى تتناول ميادين عمل المعلم جميعها فقد يعجز فى ناحية بينما يتفوق فى غيرها وهكذا ـ ومهمتنا الأخذ بيده ليصل الى الاستقرار والاطمئنان والشعور بالرضا والسعادة .

والمبدأ الأساسى الذى يجب أن نسعى لتحقيقه هو اشراك المعـلم فى عملية التقويم لنحقق فكرة التقويم الذاتى وهو ما يتمشى مع مبدأ النقـد الذاتى الذى أشـار اليه الميثاق اذ ينتج عن اشتراك المدرسين فى تقـويم أنفسـهم مدرسون أكثر نضجا وأرهف احساسا بالمسئولية .

الصحافة المدرسية فى الميدان الاشتراكى

للأستاذ عزيز محمد حبيب
مدير الخدمات التعليمية
بمنطقة شمال القاهرة

— ١ —

الصحافة بمفهومها العام :

اذا كانت مهمة الصحافة ــ بمعناها المعروف ــ تنمية الرأى العــام ، وتبصير الناس بشئونهم فى الحياة والمجتمع ، فأن من رسالتها أيضا: أن تتابع اهتمامات المواطن بأن تقدم له كل ما يمس حياته الشخصية والمعيشية فى قالب : صور ، وخبر ، ومقال ، وغيرها من فنون الصحافة فتجعله يعيش مع أيامه متجدد الأمل ... ولذا كانت الصحافة بحق من أمتع وســائل الاعلام والتثقيف والتسلية والاعلان ...

كما يقع على عاتق الصحـــافة مهمـــة تعبئة الرأى العـــام بمفاهيم الاشــــتراكية ، وتصوير طبيعـــة المجتمع الاشتراكى حتى يؤمن أفـــراده بمبادئها القويمة : لأن الأيمان بالفكرة هو الطريق الوحيد لنجاحها فى الحياة وترجمتها ترجمة عملية وسلوكية للجماهير القارئة ...

والصحافة المدرسية بمعناها الخاص ــ تختلف عن الصحافة بمفهومها العام ــ لأنها تعنى بالمدرسة والتلميذ وتهدف الى تمييز الموهوبين من حملة الأقلام الصغار وتتعهدهم ليقوى هؤلاء على ترجمة ما يجيش فى صدورهم : بالقول أولا ، ثم بالقلم أو الرسم أو التصـوير ، ثم بالاخـراج والتعبير الصحفى أخيرا .. وهكذا نرى : أن الصحافة المدرســية تصـدر لمجتمع صغير محدود هو مجتمع المدرســة وتكون على شكل : صحف الفصول ، وصحف الحائط والصحف المدرسية المطبوعة ...

— ٢ —

الصحافة المدرسية كما رسمها القرار الوزارى ٧٢ لعام ١٩٦٢ :

عندما أصدرت وزارة التربية والتعليم هذا القرار ، صار للصحافة المدرسية كيانها الرسمى فى مجموعة الخدمات التعليمية الأخرى ، وفيه توصيف لمهمتها فى مدارسنا . وأكتفى هنا بالاشارة الى أهم ما جاء فى هذا القرار بشأن الصحافة المدرسية :

- العمل على تنمية المواهب الصحفية المبكرة ورعاية أصحابها وتشجيعهم وتشجيع المدارس المتفوقة صحفيا .

- نشر الصحافة فى المرحلة الابتدائية بطريقة : الرسم ، والصورة ، الخبر والتدرج مع التلاميذ حسب مستوياتهم : لتعويدهم حسن التعبير وتنمية المواهب المبكرة عندهم ..

- العمل على تنمية الوعى الفكرى والقومى بين الطلاب ، بزيادة معلوماتهم المنهجية والثقافية العامة .

- العمل على اشراك الطلاب فى المناسبات العامة : السياسية والقومية من احتفالات ومؤتمرات .. مما له وثيق الصلة بمجتمعاتنا ..

— ٣ —

الأهمية التربوية للصحافة المدرسية :

ونجملها فيما يأتى :

- الصحيفة المدرسية فيها ((**تعليم بالعمل**)) فهناك فاعلية وايجابية واسهام وتعاون بين فريق الصحافة بالمدرسة ، وهناك تدريب على كيفية اخراج الافكار والمعلومات والاخبار بأسلوب صحيح : ينطق بالحق والواقع ويعطى صورة صحيحة عن الحياة المدرسية ، **وعن المجتمع المحيط بها .**

- والصحيفة المدرسية — الى جانب كونها اداة من أدوات المجتمع المدرسى — **فهى وسيلة فعالة للتنفيس عن طاقات التلاميذ ومجال طيب لتنمية خبراتهم ومواهبهم .**

ومهمة المشرف على الصحيفة المدرسية أن يبحث عن هذه المواهب **وهى تتفتح** ، ويتيح الفرص أمامها كى تنمو وتزدهر . يجب أن يتعرف المشرف على أصحاب المواهب فى التعبير الصحفى ويوجه عنايته الى صقلهم ، ويختار من له قدرة على التعبير بالكتابة أو الرسم أو القصة أو الأدب ...

ويلاحظ الاستعدادات عند تلاميذه ويرشد المبتدىء منهم ويطالبه باعادة ما كتب مرة اثر أخرى ليخرج موضوعه فى صياغة موفقة ..

- وفى الصحافة المدرسية **تدريب للتلاميذ على : طريقة البحث والتفكير العلمى السليم** ، حيث تعبر الصحافة عن التطور الذهنى للتلاميذ . وما انتاجهم الا صورة معبرة عما جاش بصدورهم وثمرة صادقة لما تردد فى أذهانهم .

- وتعمل الصحيفة على تجميع الأنشطة المختلفة بالمدرسة فتصبح **وسيلة من وسائل التوجيه والتخطيط للنشاط الاجتماعى بالمدرسة**

وهى عملية جماعية يشترك فريق الصحافة فى تحريرها واعدادها وتنسيقها واخراجها ..

- وممارسة الصحافة المدرسية : **يعود** التلاميذ على الصبر والجلد والمثابرة والتجديد والابتكار والتقاط الاخبار واللباقة وسرعة البديهة وغير ذلك من **أطيب العادات وانفعها ..**

- ولم تعد الصحافة المدرسية ميدانا لبيان قدرة التلاميذ على التعبير فحسب بل أصبحت تطرق أبواب النشاط الاجتماعى والنقد السليم : نقد المجتمع المدرسى فى لباقة وأدب ، نقدا بناء هادفا ، نقدا مهذبا لما يلمسه التلاميذ من مآخذ فى مجتمعاتهم ...

- وأضحت الصحافة المدرسية : وسيلة تعليمية ناجحة تعاون على البحث والتفكير العلمى السديد فتنمى خبرات التلاميذ ومواهبهم **وتدفع بهم الى الحياة ليسلكوا الطريق الاشتراكى ...**

— ٤ —

الصحافة المدرسية ومايجب مراعاته فيها لتحقيق الأهداف المعقودة عليها :

لضمان نجاح مهمة الصحافة بمدارسنا يجب مراعاة ما يأتى :

- حث **الطلاب على القراءة والمعرفة** والحركة واليقظة وامدادهم بتربية ثقافية وقومية واجتماعية واسعة كما يجب أن يكون هدفنا من الصحيفة : تربية التلميذ وتطويره فى ميدان الصحافة . والتلميذ فى هذا المجال يعمل فى المدرسة بطريقتين : فقد يقرأ ، وقد يكتب ويقرأ معا . والقراءة مثلة حميلة يجب أن يحبب اليها التلاميذ ، وبذلك نكون قد خدمنا التربية عن طريق الصحافة .

- **أن يكتب التلاميذ الموضوعات بأقلامهم** وذلك بعد أن يراجعها المشرف — لتهذيب أسلوبها وتصويب الاخطاء بها مع عدم المساس بالموضوع .

ويحسن أن يراعى التلاميذ : **تنوع مادة الصحيفة :** بحيث تشمل الاخبار والمقالات والتحقيقات الصحفية المصورة والاحاديث والقصة والفكاهة المرحة المنطوية على النقد للحياة المدرسية والمشاكل الرئيسية فى البيئة ووسائل علاجها .

- ويراعى فى **صحف الاطفال بالمرحلة الاولى :** ان تقدم اليهم خلال قصصها ورسوماتها ما يغرس الفضائل وينمى النزعات القومية فى نفوسهم من خلال الاسلوب الصحفى الخفيف الذى تشمله صحيفتهم .

- وعلى الصحيفة المدرسية ايضا : أن **تطور وتجدد نفسها** فى شكلها

وحجمها واختيار الموضوعات وعرضها وأن يعمل المشرفون على فتح مجال الانضمام الى أسرة الصحيفة بالمدرسة لكل ذى موهبة وأن يقسم العمل على أسرة التحرير بحسب استعداد كل منهم .

وعلى المدرسة من جانبها : توفير الامكانيات التى تشجع الصحيفة على الصدور وأداء رسالتها بنجاح ؛

- أن تعطى الصحيفة المدرسية **صورة واضحة للجو المدرسى** والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ومدرسيهم وأولياء الامور ومختلف وسائل النشاط الثقافى والمشكلات التى تعرض لهم أثناء الدراسة : بمعنى ان الصحافة المدرسية يجب أن تكون مرآة لما يجرى من احداث فى الحياة المدرسية بحيث تتجاوب مع المجتمع الذى يعيش التلميذ فيه .

- **وأن تعنى بشئون البيئة المحلية** وان تكون الصحيفة نابعة من المجتمع المدرسى بقدر الامكان : فتظهر على صفحاتها دراسات عن المشكلات التى تهم الحى ــ وذلك الى جانب الاخبار العامة وشتى الموضوعات الاخرى ــ بحيث تكون الصحيفة لسانا صادقا للبيئة المدرسية التى تصدر الصحيفة ونموذجا حيا عن طابع اقليمها بقدر المستطاع .

- تشترك الصحف المدرسية فى خدمة أهداف الوطن وتسهم بنصيب كبير فى **التوجيه القومى** وتبصير الشباب بالاتجاهات الاجتماعية واثارة اهتمامهم بالمشكلات السياسية والاقتصادية .

- كما تهدف أخيراً الى أن يعيش التلميذ فى « **جو اشتراكى** » وهو لايزال فى نعومة أظفاره .

فاشتراك تلاميذ الفصل الواحد أو الفرقة الواحدة فى اصدار صحيفة ــ من أى لون ــ انما يحتاج الى **تعاون** : وهذا التعاون من الانشطة الرئيسية ومن النظم الاساسية التى يعيش فيها مجتمعنا الحالى .. وبهذا يخلق المشرفون على الصحافة من تلاميذهم جيلا يتمشى تماما فى حياته مع نظامنا الاشتراكى .

فاذا ما تعاون التلاميذ واشتركوا جميعا فى هذا المجال العلمى : عاش التلميذ منذ الطفولة وشب على الاشتراكية .

واكثر من هذا : فان التلميذ اذا ما اندمج فى ذلك المجال فانه بالتالى يخدم البيئة التى يعيش فيها : وهى المجتمع .

وهكذا تكون قد وصلنا الى درجة أعلى من السمو والارتقاء لاننا تعهدنا التلميذ وساعدناه على خدمة البيئة وخدمة المجتمع وهدفنا فى النهاية هو تحقيق ما جاء فى ميثاقنا القومى عن طريق تنشئة أجيال من هؤلاء الصغار فيشبون وهم مشبعون فعلا بروح اشتراكية سليمة .

ملاحظات عن صحافتنا المدرسية من الواقع الميدانى :

كان من بين مهام أعمالى الميدانية فى السنوات الاخيرة : الاشراف على الصحافة المدرسية ، ولى فى هذا الصدد ثلاث ملاحظات واكتفى بمجرد الاشارة اليها :

أولاها : أدهشتنى حقا خلال زياراتى بمدارسنا فى شتى مراحلها — **حصيلة تلاميذنا من المعارف الحية التى تتصل بالحياة** ، فقد وصلوا فى ذلك الى درجة كبيرة من الوعى ، فوجب علينا أن نقابل هذا الوعى الجديد المتفجر : بالرعاية والتوجيه السليم والاهتمام المتواصل .

كما أن **تلميذنا اليوم** أصبح يعلم الكثير عن اخبار بلاده وأحوالها بل ويتعمق فى السؤال عن أسباب تقدمها وتفوقها فى المجال العربى والصعيد الدولى : فصار يتفهم مجرى الامور فى العالم العربى والعالم الخارجى وكذا عالم الفضاء .

والثانية ضايقنى فعلا — **بعض أوجه النقص : مالية كانت أو فنية :**

الناحية المالية : وتنحصر فى عدم وجود ميزانية مستقلة للصحافة بالمناطق التعليمية فلا يغذى هذه الاداة الناشئة أى اعتماد ثابت مخصص لها أو « **بند** » مستقل يمولها ، وفى عدم تدارك ذلك خطورة على مستقبل الصحافة المدرسية وهى على بداية الطريق .

والناحية الفنية : تتلخص فى نقص القوى البشرية العاملة والعناصر الفنية من المختصين فى شئون الصحافة المدرسية ، وعدم تثبيت معظم العاملين منهم « **ندبا** » فلا يأمن هؤلاء على مستقبلهم أو يطمئنون على عملهم فى اشرف ميدان .

ويحسن تدارك أوجه النقص المشار اليها فورا ضمانا لدفع عجلة الصحافة المدرسية الى الامام فى أمان ونجاح ليتسنى لها تحقيق الاهداف المعقودة عليها والمهمة الخطيرة التى رسمها القرار الوزارى سالف الذكر .

والثالثة : وختاما : أتقدم ببعض التوصيات — من واقع الخبرات الخبرات الخاصة والندوت العديدة والبرامج التدريبية المختلفة للعاملين فى ميدان الصحافة المدرسية — راجيا أن تحوز التقدير وتوضع موضع التنفيذ — ومن هذه التوصيات :

- **تخصيص ميزانية مستقلة** من بند ١٠ (خدمات ثقافية) باسم الصحافة المدرسية ونشاطها .

- **تشجيع السادة نظار المدارس للصحافة** باعتبارها من دعائم نشر الوعى القومى والثقافى والتربوى بين التلاميذ .

- **يتعاون مدرسو المواد ورواد الفصول مع المشرفين على الصحافة المدرسية للنهوض بها** مع مراعاة تخفيف نصاب الحصص بقدر المستطاع — على المدرسين المشرفين على الصحافة .

- **اشتراك الممتازين من تلاميذ أسرة الصحافة — مجانا** فى الرحلات والمعسكرات تشجيعا لهم وشحذا لهممهم ، وان توضع أسماؤهم فى لوحات الشرف بالمدرسة .

- **تقوم جماعات الصحافة المدرسية بزيارات لدور الصحف الكبرى :** لتزويد هذه الطلائع المبكرة باحدث المعلومات وأصدقها من واقع الميدان والتعرف على شتى نواحى النهضة الصحفية والوثبة الجبارة لصحافتنا فى ظل النظام الاشتراكى الحالى ... والله ولى التوفيق .

●

التأخر الدراسي فى المدرسة الابتدائية

للاستاذ محمد بسيونى الخطيب
مدير مساعد السكرتارية الفنية للتخطيط

أهمية المشكلة :

تستحوذ مشكلة التأخر الدراسي بالنسبة للتلميذ ، كظاهرة فردية ، ومشكلة انخفاض مستوى التحصيل بين التلاميذ كظاهرة عاملة : على أكبر جانب من أهمية الرأى العام ، وبالتالى من اهتمام المشرفين على التعليم .

ولعل المؤتمر الاخير للنهوض بالتعليم الابتدائى — والذى عقد عام ١٩٦٣ — يمثل هذا الاهتمام أصدق تمثيل . فقد كان الدافع اليه هو الشكوى من تدهور المستوى التحصيلى لدى التلاميذ ، وما تكشف لدى اللجان الرسمية المسئولة من أن « المستوى التحصيلى فى التعليم الابتدائى بصفة عامة ، يقصر عن المستوى المطلوب ، ولا يتناسب مع الجهود الكبيرة التى تبذل فيه » (١) .

وهذه الظاهرة رددها تقرير سابق عن حالة التعليم الابتدائى ، حين تبين للجنة المعنية بالدراسة ، ومن نتائج اختبارات التحصيل : أن بعض التلاميذ فى الفرق العليا « لا يكاد الواحد منهم يتقن كتابة اسمه » (٢) .

وفى بحث ثالث عن المتخلفين فى التحصيل المدرسى ، وجد أن نسبتهم أكثر ارتفاعا فى مدارس الاحياء الفقيرة (٣) .

ولا شك أن هذه الظاهرة ، تنطوى على خسارة كبيرة بالنسبة لتكوين التلميذ واعداده ليكون مواطنا صالحا فى مستوى المواطنة التى تتطلبها الدولة فى مجتمع نريد له الرفاهية والرخاء ، ويؤدى التبكير فى حلها الى تحقيق الاهداف التالية :—

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، تقرير عن حالة التعليم الابتدائى ، ٦٢/٦١ ص ٨ .

(٢) وزارة التربية والتعليم ، تقرير لجنة بحث التعليم الإبتدائى ، ١٩٥٧ ، ص ٢٠٧ .

(٣) وزارة التربية والتعليم ، التعليم الابتدائى ، مؤتمر النظار والمفتشين ، ١٩٥٧ الجزء الثالث ، ص ٢٠ .

(أ) يجنب الأطفال التخلف فى الدرس والتحصيل .

(ب) كما يجنبهم الشعور بالعجز والفشل فى مواجهة الحياة خارج المدرسة .

(جـ) ولا يجعل منهم أدوات معطلة فى سير العمل بالمدرسة .

(د) ويوفر على الآباء الكثير من المنغصات والمضايقات .

الوسائل المباشرة المتبعة حاليا فى علاج هذه المشكلة :

١ ــ صدر القرار الوزارى رقم ٣٥ فى ١٩٦٠/٧/٢٨ متضمنا تقسيم الفصول الى فئات متجانسة واتباع طرق التدريس الملائمة ، واهتمت المدارس بتقسيم التلاميذ فى الفصول الى مستويات ، وعنيت بحصر التلاميذ الضعاف ، ولكن ذلك ــ كما ورد فى تقرير ١٩٦٢/٦١ عن حالة التعليم الابتدائى : لم يوصل الى الهدف المنشود بسبب عجز بعض المدرسين عن التدريس للمستويات المختلفة فى الفصل الواحد ، وبسبب اغفالهم للتلاميذ الضعاف فى خلال الحصص ، وعدم العمل بصفة جدية على رفع مستواهم ، كما أن عزل الضعاف كثيرا مايقترن بعدم الحرص على شعورهم ، سواء من المدرس أو من التلاميذ ، فكثيرا ما يرمون بالضعف والعجز على مسمع منهم ، ومن زملائهم ، مما يثبط هممهم ، ويقعد بهم عن محاولة التقدم وبذل الجهود للحاق بزملائهم .

٢ ــ ولعلاج ذلك أوصى مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى عام ١٩٦٣ (١) بان تعد المدارس للتلاميذ الذين لم يصل مستواهم الى المستوى المطلوب ، دراسات منظمة لعلاج ضعفهم ، ولرفع مستواهم التحصيلى لمدة شهر خلال الاجازة الصيفية ، على ان يتعاون اولياء امور التلاميذ مع المدرسة فى تيسير مواظبة أبنائهم على الحضور لهذه الدراسات العلاجية . وفى نهاية هذه الدراسات يتم اختبار التلاميذ فمن يصل منهم الى المستوى المطلوب يلحق بزملائه فى الصف الاعلى أما من لم تسعفهم قدراتهم على بلوغ المستوى على الرغم مما بذل معهم من جهود ، فينقلون الى فصول خاصة بهم فى الفرق التالية ، وتعطى لهم مناهج مناسبة لمستوياتهم . وفى حالة عدم تكامل العدد الكافى منهم لتكوين فصل خاص بهم ، يوضعون مع زملائهم فى الصف الاعلى ، كشعبة يسير معها المدرس فى حدود قدراتهم الخاصة .

٣ ــ وفى تنفيذ التوصية السابقة صدر القرار الوزارى رقم ٥٣ فى

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، توصيات مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى ، ١٩٦٣ ، ص ٣٦ .

١٩٦٤/٧/١١ فى شأن تنظيم نقل التلاميذ بالمرحلة الابتدائيةمتضمنا فى مادته الثالثة نص هذه التوصية ، وسارعت محافظات الاسكندرية وبور سعيد والقاهرة باعداد دراسات صيفية لمدة شهرين لضعاف تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى .

وأوصى مؤتمر مديرى التربية والتعليم فى اكتوبر ٦٤ (١)، بالاسترشاد بما قامت به هذه المحافظات لمعالجة ضعاف التلاميذ فى العطلة الصيفية .

٤ ـ والى جانب هذه الخطوات التشريعية ، فان من المدارس ما يقوم بتنفيذ بعض توجيهات الوزارة فى :

(ا) تنظيم دروس اضافية لضعاف التلاميذ : فى نهاية اليوم المدرسى ، أو قبل بدايته .

(ب) الانتفاع بالفرق بين خطة الدراسة فى الصفوف الاربعة الاولى وبينها فى الصفين الخامس والسادس : فيستغل هذا الفرق فى تقوية التلاميذ الضعاف بالصفوف الاولى .

(جـ) موالاة تتبع الضعاف من جانب المعلم والناظر والمفتش حتى يمكن الوقوف على مدى تقدمهم .

(د) الاهتمام بالاتصال بأولياء أمورهم ، لمناقشة مشكلاتهم والتعاون على علاج ما لديهم من ضعف .

أبعاد أخرى للمشكلة ووقاية التلميذ منها :

من الخطورة على تكوين الطفل من ناحية ، وعلى حسن تفهمنا له من ناحية ثانية ان نأخذ مشكلة التأخر الدراسى على انها مشكلة تحصيل لمقررات المناهج فحسب ، وان تنصب جهودنا كمعلمين وآباء على حشد أذهان التلاميذ بالمعلومات ، لنخرج منهم قوالب ذات صياغة واحدة . وهى ظاهرة كنا نشكو منها فى الماضى ورددنا حولها كل مساوىء التربية التقليدية الجافة . . . وما ان ظهرت طلائع النظريات التربوية الحديثة وما صاحبها من تغيير فى معاملة الطفل ، والاهتمام بميوله واخضاع المادة الدراسية لهذه الميول : حتى أخذ منا التحمس فى تطبيقها كل اهتمامنا وكنا فى ذلك مقلدين لآخرين فى أوطان أجنبية ، وكانت النتيجة اننا اصبحنا فى حيرة بين الاهتمام بميول التلاميذ وبين متطلبات المجتمع . وحدد المجتمع موقفه ، بضرورة التنبه الى هذه المتطلبات مما أدى الى تعارض الاهتمامين: ميول التلاميذ ومتطلبات المجتمع .

---

(٢) وزارة التربية والتعليم ، توصيات مؤتمر مديرى التربيـة والتعليم ، ١٩٦٤ ، ص ٣٤ .

لكن المتعمق فى دراسة موضوع الميول واهتمامات الطفل ، لا يجـــد تعارضا بينها وبين ما يريده المجتمع من مستويات لهذه الاهتمامات . ذلك ان هذه الاهتمامات لا تتكون الا من تفاعل مكونات الطفـــل الجسمية والنفسية مع مكونات المجتمع البشرية والطبيعية ، وأن هذا التفاعل الموجه هو الرسالة الاساسية للمدرسة . فهل يرجع العيب الى احد هـــذين الاتجاهين ، أم الى عدم الاهتمام بعمليات المزج بينهما فى المدرسةوخارجها؟

ان علاج هذا الموضوع يعتبر تحديا حقيقيا لطرق تدريس المناهج فى المدرسة الابتدائية . وفى اعتقادى أن المعلم القادر على فهم طرق التدريس المناسبة للتلميذ ، يستطيع ان يحقق مع تلميذه أهداف المدرسة الابتدائية على خير وجه .

وفهم المعلم لطرق التدريس المناسبة ، يتطلب منه مراعاة :

أولا : المامه بشخصية الطفل من شتى نواحيها الجسمية ، والحسية والعقلية والانفعالية والعاطفية ، وظروفه الاجتماعية فى المنزل والمدرسة .

وهذه النواحى يستطيع ان يتتبعها من بطاقته المدرسية التى يفترض فيها صدق التسجيل وشموله .

ثانيا : تعمقه فىأهداف المنهج الدراسى ، وتوسعه فى موضوعات هـذا المنهج ، بالاطلاع والخبرة المباشرة بما يتيح له امكانيات وضعه فى عـدة مستويات تتناسب مع مستويات التلاميذ .

ثالثا : اكتشافه لميول الطفل سواء فى النواحى الرياضية او العلمية أو العملية أو الفنية أو الاجتماعية .

وهذه الناحية تتصل اتصالا مباشرا بوظيفة المعلم كرائد .

رابعا : تعرفه على طرق معالجة مشكلات الطفولة ، واسبابها ، حتى لا يكون هو نفسه احد عواملها . ومن هذه المشكلات :

(أ) ما يتصل بصعوبات النطق والكلام والقراءة .

(ب) ما يتصل بسلوك الطفل : كالعدوان والتخريب ، والهـــروب من المدرسة والسرقة ، وأثر العوامل البيئية داخل الاسرة وخارجها من زعزعة امن الطفل ، والتجائه الى هذا النوع من السلوك الشـاذ رغبة فى التماس العوض عما لحقه من أذى أو اساءة .

(جـ) المشكلات المتصلة بحواس الطفل ، كضعف الابصار أو السمع .

(د) مشكلات تتصل بالناحية الذهنية (الذكاء) . ويمكن أن يلاحظها

الاخصائيون بالعيادات النفسية كالضعف العقلي وقياسه . ومن نتائج هذا القياس يمكن أن نقرر أفضلية وضع الطفل فى مدرسة للمعوقين أو فى فصول خاصة بالمدرسة العادية . وما يترتب على ذلك من تخفيف المنهج المقرر لهم والاكثار من الوسائل الحسية فى تدريبهم .

(هـ) مشكلات تتصل بالناحية الصحية للطفل وما يتعرض له من ضعف عام نتيجة لفقر الدم أو ما تسببه الطفيليات ، أو تعرضه لمرض يلزمه الفراش لمدة طويلة .

ويستطيع المعلم عن طريق هذا الفهم والادراك لظروف الطفل الشخصية والبيئية ، أن يعين الطفل على أن يكيف نفسه مع بيئته المدرسية ، تكيفا ناجحا يتناسب مع هذه الظروف .

فاذا كانت فرص التعليم قد فتحت على مصراعيها ، واصبح حق التعليم الابتدائى لجميع الاطفال مباحا بل وملزما ، مما جعل المدرسة الابتدائية ميدانا شعبيا للاطفال من جميع المستويات العقلية والاجتماعية . فان نظرتنا وتوقعاتنا من مستويات التحصيل ، يجب ان تتغير كذلك ، ولكن هذا لا يعفى جميع العوامل المؤثرة على العملية التعليمية من أن تواجه هذه التغييرات باساليب جديدة تراعى كافة هذه المستويات ، للوصول الى أقصى امكانياتها العقلية .

واجبنا نحو دور الحضانة واعداد مربيات الأطفال

للاستاذ احمد فؤاد عبد الجواد
المدرس بكلية المعلمين بأسيوط
(والمنتدب بتخطيط التعليم العالى)

جاءت ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ المجيدة ثورة شاملة جامعة ، ثارت على الاستعمار السياسى فحققت الاستقلال للبلاد ، وجلا المحتل ، وثارت على الاستعمار الاقتصادى فحققت الاستقلال الاقتصادى للبلاد ، وبنت اقتصادا مصريا متينا ، ومصرت الشركات والمشروعات القائمة ، وثارت على الاوضاع الاجتماعية السائدة البالية ، فأصلحتها ، وحققت العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص للمواطنات والمواطنين على السواء .

لقد اعلن الميثاق مبدأ المساواة بين المرأة والرجل فى الحقوق والواجبات فنالت المرأة حقوقها السياسية كاملة ، تعطى صوتها لمن تشاء ، ودخلت المعركة الانتخابية يصوت لها أفراد الشعب من الرجال والنساء ، وظفرت ببضع مقاعد فى مجلس الامة تمثل الشعب وتعبر عن آرائه ، وتعرض رغباته وآماله ، وتطالب بحقوقه ، واصبح لها حق الاشتغال بالوظائف التى كانت محرمة عليها وقاصرة على الرجال مثل وظائف السلك السياسى ، والقضاء الذى سوف تنال حقها فيه ، وتوجت هذه الحقوق المكتسبة للمرأة بشغلها منصب الوزارة : فتولت احدى السيدات منصب الوزارة فعلا .

ولقد اثبتت المرأة فى كفاحها هذا القدرة والكفاية ، القدرة على القيام بأعباء المناصب التى تشغلها والكفاية فى أداء واجباتها عن فهم وحسن تصرف ، وادركت المرأة بما جبلت عليه من ذكاء واحساس ان مسئولياتها قد زادت ، وان مقابل هذه الحقوق المكتسبة واجبات لابد من القيام بها على خير وجه ، فاخلصت فى القيام بهذه الواجبات ، وبذلت من جهدها وعرقها الكثير ، وقدمت من حماسها واخلاصها ما يفوق الوصف .. ان المرأة بدأت

تذوب بروحها وكيانها واعصابها فى عملها داخل المنزل وخارجه ، ان العمل خارج المنزل يشغل بعض وقتها ويحتل الجزء الاكبر من تفكيرها .

فقد خرجت المرأة جنبا الى جنب مع الرجل فى الكفاح فى سبيل حياة أفضل ومستوى معيشة رفيع واصبحت كل يد قادرة على العمل والانتاج تسهم فى البناء ، وساهمت المرأة فى بناء هذا الصرح الشامخ . فى النهضة الاجتماعية والصناعية ، لقد اقبلت المرأة على الاشتغال بالاعمال بالمصانع والشركات وعلى الاشتغال باعمال تقتضى منها ان تمضى معظم النهار خارج المنزل بعيدا عن أولادها .

ولقد صاحب خروج المراة الى ميدان العمل والكفاح مشكلات كثيرة من أهمها مشكلة تربية أطفالها ورعايتهم .

ان حركة التصنيع القائمة على قدم وساق بالبلاد قد امتصت عددا كبيرا من الايدى العاملة : من السيدات بحيث أصبحن لا يقبلن على العمل بالبيوت كمربيات حيث اجتذبهن العمل بالشركات .

ان التقدم الاجتماعى الذى يشمل البلاد ، وما صاحبه من تذويب الفوارق بين الطبقات ، واعتزاز كل فرد بشخصيته وكرامته لا يحبذ قيام الوضع الوظائفى على أساس خادم ومخدوم بل ان الاتجاه الان يحتم الغاء كلمة « خادم » أو « خادمة » .

ان تربية الاطفال وتنشئتهم على الخصال الحميدة والاخلاق الكريمة يجب ان تقوم به الام ، وغنى عن البيان خطورة دور الام فى تربية الاطفال بل فى تربية الاجيال .

ولكن ما العمل وقد خرجت المراة « الام » الى ميدان العمل والكفاح الى المدرسة والمصنع والمتجر والمستشفى ومراكز البحوث ، لقد شغلت المراة العاملة مختلف الوظائف واقتحمت غالبية القطاعات ، ولذلك أصبح لزاما علينا ان نهتم برعاية ابنائنا وتربيتهم تربية صالحة ، اصبح لزاما على المجتمع الصناعى المتطور النامى أن يوفر الدور الخاصة باستقبال الاطفال والحفاظ عليهم ووضعهم بين يدى مربيين مسئولين مثقفين معدين اعدادا تربويا ونفسيا واجتماعيا وثقافيا .. والعمل على انشاء دور الحضانة ونشرها فى ربوع البلاد .

ولقد كشفت الدراسة الميدانية التى قامت بها وزارة الشئون الاجتماعية فى اكتوبر سنة ١٩٦٢ عن ان جمهوريتنا العربية المتحدة بها ٥٥١ دارا للحضانة رسمية واهلية تضم اكثر من ٣٢٫٠٠٠ طفل وطفلة منها

بالقاهرة وحدها ١٩٣ دارا . ويبلغ جملة المشتغلين بهذه الدور ٢٧٫٠٠٠ موظف متفرغ وغير متفرغ .

وتدل احصاءات وزارة التربية والتعليم (نوفمبر ١٩٦٢) على أن عدد مدارس الحضانة الرسمية والخاصة التابعة لها يبلغ ١٤٨ مدرسة تضم كلها ١٠٫١٩٧ طفلا وطفلة ، وهذا عدا دور الحضانة واقسامها فى المدارس التى كانت اجنبية أصلا والتى تضم اطفالا من ابناء الجمهورية العربية المتحدة وتدرس مناهج عربية .

ولقد يبدو ان عدد دور الحضانة فى (ج.ع.م) قليل محدود بالقياس الى ما يوجد من مدارس على المستويات الاخرى من التعليم . غير ان التطورات الاقتصادية والاجتماعية فى بلادنا من تصنيع ونمو فى المدن ، عمل على رفع مستوى الريف الحضارى والنهوض بمستوى الاحياء الشعبية فى المدن وزيادة فى عدد الامهات العاملات والموظفات ، والتسوية بين المراة والرجل وارتفاع مستوى معيشة كثير من الافراد ، والدأب على تدعيم حياة الاسرة ومضاعفة الجهود لرعاية الطفولة : كل هذا سوف يؤدى الى نمو الاتجاه نحو التوسع فى دور الحضانة فى المستقبل القريب وما يصحب هذا النحو من مضاعفة عدد المربيات والمعلمات لهذه المرحلة والعمل الجدى على تحسين مستواهن .

ومن المعروف ان الطفولة والاسرة من الامور التى اكد ميثاقنا الوطنى ضرورة حمايتها ورعايتها . ولقد جاء فى هذا الشأن :

« ان الطفولة هى صانعة المستقبل . ومن واجب الاجيال العاملة ان توفر لها كل ما يمكن لها من تحمل مسئولية القيادة بنجاح » .

« ان الاسرة هى الخلية الاولى للمجتمع ، ولابد أن تتوافر لها كل أسباب الحماية التى تمكنها من ان تكون حافظة للتقليد الوطنى ، مجددة لنسيجه . متحركة بالمجتمع كله ومعه الى غايات النضال الوطنى » .

هذه التطورات الاجتماعية والاقتصادية الجارية فى بلادنا الان ، وهذه الاتجاهات التى نص عليها الميثاق بشأن الطفولة والاسرة ، تدعو الى الترجيح بان من أهم القضايا التربوية التى سوف تشغل بالنا خلال العشرين سنة القادمة هى : كيف يمكن توفير الخدمات التربوية — لمن هم قبل سن السادسة — فى كثير من البيئات والاحياء ؟ وماذا يستلزمه هذا التوفير من اعادة النظر فى تنظيم السلم التعليمى وسياسة اعداد المعلم خصوصا فى المراحل الاولى من التعليم ؟

والواقع ان قضية توفير الخدمات التربوية لمن هم قبل سن السادسة قد وجدت بالفعل استجابة واجابة من بعض الجهات الرسمية وغير الرسمية ولعل اهمها ما حدث ويحدث الان فى ميدان الصناعة والعمل فقد نص قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٩١ لسنة ١٩٥٩ باصدار قانون العمل ، ونصت المادة ١٣٩ ــ على : « ان على صاحب العمل فى جميع الاماكن التى تعمل فيها نساء اذا كان يستخدم مائة عاملة فأكثر فى مكان واحد ان يوفر دارا للحضانة ، يحدد شروط انشائها ونظامها وما تتحمله العاملة مقابل انتفاعها بقرار من وزير الشئون الاجتماعية والعمل » .

وفى ابريل ١٩٦١ اصدرت وزارة الشئون الاجتماعية والعمل قرارا برقم « ٦٨ » بشأن دور الحضانة نصه : « يجب على كل صاحب عمل يستخدم مائة عاملة فاكثر فى مكان واحد ان ينشىء دارا للحضانة لاستقبال اطفال العاملات الذين تتراوح سنهم بين ثلاثة شهور وست سنوات . كما نص على أنه يجوز لمجموعة من اصحاب الاعمال أن يشتركوا فى انشاء دار للحضانة حتى ولو لم يبلغ عدد العاملات اللاتى يستخدمونهن مائة عاملة »

وقد وضعت وزارة العمل لائحة دار حضانة اطفال الامهات العاملات حددت فيها الغرض منها ونظام القبول والعمل بالدار والرعاية الطبية والتغذية ، والخطة التربوية . وتنص المادة الخامسة والعشرون من اللائحة على انه « يلزم أدارة كل دار عدد « ١ » مديرة واحدة لديها مؤهل تربوى ملائم ولها خبرة سابقة وتكون مسئولة عن جميع اوجه النشاط بالدار امام مجلس الادارة ، وعدد « ١ » مدرسة واحدة من الحاصلات على مؤهل تربوى اجتماعى متوسط لكل ٣٠ طفل وعدد « ١ » ممرضة واحدة تكون ذات خبرة باعمال التمريض ؛ وعدد « ١ » مربية واحدة لكل عشرة أطفال ممن يقبلون بالدار أقل من سنتين .

ولقد عرفت بلادنا مدارس الحضانة ورياض الاطفال خلال الجيلين السابقين . فقد انشئت اول روضة اطفال رسمية فى مصر سنة ١٩١٨ واول دار حضانة رسمية سنة ١٩٤٣ غير انها جاءت وليدة ظروف وأوضاع اجتماعية غير ما نعيشه وننشده اليوم ، ومن ثم كانت تخدم أغراضا وتحتل فى السلم التعليمى مكانا غير ما نهدف اليه الان . لقد كانت هذه المدارس والدور مقصورة فى معظم الاحوال على ابناء طبقة ممتازة وكانت بهذا الوضع تخدم اغراضا طبقية وتعتبر لونا من الترف لبعض ابناء الخاصة من الناس ، كما كانت تحضيرا للتعليم الابتدائى الذى كانت مرحلته وقتذاك اربع سنوات ، وكونت معه فى هيكل التعليم خطا مستقلا عن خط تعليم الشعب ــ الذى تمثل فى المدارس الاولية أو ما تبقى من كتاتيب .

أما اليوم ، وفى مستقبلنا الموجه ، فان مدارس الحضانة والرياض تعتبر من ضروريات الحياة للمراة العاملة وزوجها العامل . انها ضرورة لاستقرار الزوجين العاملين داخل الاسرة وفى مجال العمل وفى حياتهما كافراد وكمواطنين ، واهم من هذا انها ضرورة للطفولة التى يلزم ان نوفر لها منذ ميلادها ، « كل ما يمكن لها من تحمل مسئولية القيادة بنجاح » فى المجتمع الاشتراكى الذى نبنيه . ومن هنا يأتى مكان دور الحضانة ومدارس الرياض كجزء لاغنى عنه من التعليم العام وهى بهذا الوضع وهذا الاتجاه لا تقل اهمية عن تعليم المرحلة الاولى وما بعدها .

لكن المشكلة التى تواجه دور الحضانة ورياض الاطفال الان ، والتى يحتمل امتدادها وزيادة حدتها فى المستقبل اذا لم نتداركها فى الحاضر بالتخطيط والتدبير ، ليست مجرد مشكلة عدم كفاية هذه المدارس والحاجة الملحة بالتالى الى زيادة عددها عاما بعد عام ، انما هى توفير المربية او المعلمة الصالحة لهذه الدور والمدارس وما ينتظر ان يوجد منها . وهذا الموضوع على جانب كبير من الخطورة والاهمية بالنسبة للطفل فى هذه المرحلة بالذات . فالمعروف ان الطفل تشتد حاجته الى الرعاية كلما كان فى سن مبكر . كما انه فى حاجة الى مزيد من التنشئة والرعاية خلال السنوات الاولى من حياته ، وبالذات خلال المرحلة التى نعيشها الان ــ مرحلة اعادة بناء مجتمعنا ــ ولا بد لمن تتحمل مسئوليات هذه الرعاية والتنشئة من ان تحصل على الاعداد المناسب الذى يجعلها قادرة على القيام باعباء وظيفتها التربوية بنجاح .

ان دور الحضانة والرياض لكى تكون « اوعية » حيوية صالحة تقدم لونا جديدا من التربية للطفل لابد ان يتوافر لها اولا المربية او المعلمة الصالحة ، وبدون هذا الشرط تصبح هذه الدور مجرد اماكن للايواء بل انها قد تسيء الى حياة الطفل اكثر من ان تحسن اليها وتحسن فيها .

وتدل نتائج البحث الذى قامت به وزارة الشئون الاجتماعية فى مجال دور الحضانة والذى سبقت الاشارة اليه ، على اوضاع غير سليمة فى هذا الشأن ، اذ نص البحث على ما يأتى بشأن موظفى دور الحضانة بالجمهورية :

أولا ــ تبلغ نسبة الموظفين المتفرغين فى دور الحضانة ٧١٫٧ ٪ من مجموع المشتغلين وهذا يدل على وجود نسبة عالية من غير المتفرغين لا تزال تعمل فى دور الحضانة الامر الذى يتعارض مع الاتجاهات التربوية الحديثة التى تستلزم زيادة فى فهم الاطفال عن طريق العمل المستمر معهم وملاحظتهم وقتا كافيا .

ثانيا ــ من بين الموظفين المتفرغين تبلغ نسبة غير المؤهلين ٤٢٫٢ ٪

وهى نسبة تعتبر عالية جدا ، ولا يجوز السماح بها — حيث يتطلب هذا العمل ان يكون جميع من يتعاملون مع الاطفال على قدر ملائم من التعليم الذى يمكنهم من تحقيق الاهداف التربوية والاجتماعية لهذه الدور .

ثالثا — تبلغ نسبة الموظفين المؤهلين الى مستوى اكثر من التعليم المتوسط ٢ر٥ ٪ من الموظفين المتفرغين بينما تبلغ هذه النسبة فى غير المتفرغين ٧ر٤٣ ٪ ولهذه دلالة على أن العمل فى دور الحضانة ليس فى المستوى الذى يجتذب ذوى المؤهلات سواء ماديا او اجتماعيا . وهذه ايضا تعتبر من بين المشاكل التى لابد ان تدرس دراسة وافية لتوفير اوضاع ادبية ومادية يمكن ان تجتذب ذوى المؤهلات العالية أو من هم فى مستوى تعليمى اكثر من المتوسط للعمل بدور الحضانة نظرا لما لهذه الدور من اهمية تربوية بالغة .

كذلك يشير البحث الى ان هناك ١٧ دار حضانة لايوجد بها مشرف ، وأن هناك ٤٥ دارا يوجد بها مشرف لكل ٥٠ طفلا فأكثر و ٤٩ دارا يوجد بها مشرف لكل اربعين طفلا .

وهذه النتائج كلها تدل على عدم كفاية القوة الفنية العاملة بدور الحضانة حاليا ، سواء من حيث العدد او المسئولية ، الامر الذى يؤكد ضرورة بحث كيفية توفير المتخصصات فى تربية الطفل .

ويتصل بحاجتنا الحاضرة والمستقبلة الى متخصصات فى تربية الطفل لدور الحضانة حاجة اخرى لا تقل عنها اهمية وهى الدراسات والابحاث الاساسية والميدانية النابعة من صميم بيئتنا ومن داخل اطارنا الثقافى والاجتماعى — عن الطفولة وخاصة فى مراحلها الاولى . ان بلادنا ينقصها بدرجة كبيرة مثل هذه الدراسات والابحاث التى لا تعين فقط على توجيه برامج رعاية الطفولة على أسس علمية ، بل تفيد كذلك العاملين فى ميدان اعداد المتخصصات فى تربية الطفل .

وفى حين تشتد حاجة بلادنا الى اعداد المتخصصات فى تربية الطفل فى الحضانة ، والى القيام بدراسات وأبحاث فى ميدان الطفولة نجد التعليم الابتدائى عندنا يعانى انخفاضا فى مستواه بالقياس الى ما نأمله وما ينشده مجتمعنا النامى المتطور فيه ، والتعليم الابتدائى بهذا الوضع فى حاجة شديدة الى قيادات تربوية على مستوى عال من الكفاية تدأب على العمل للنهوض به ، لا سيما اذا سبقت هذا التعليم مرحلة الحضانة .

ولئن كانت دور المعلمين العامة قد أدخلت عليها تحسينات خلال السنوات الاخيرة فى برنامج الدراسة ومدتها . فانه ما زال هناك شعور

سائد بقصور هذه الدور عن تخريج المدرس أو المربى الكفء للمدرسة الابتدائية . ولا شك ان الشعور بالقصور يزداد اذا خرجت هذه الدور معلمين للعمل بدور الحضانة ، وهذا الوضع بدوره يحتاج الى نظرومعالجة

وهكذا تظهر فى ميدان تربية الطفل حاجة مثلثة الاركان هى : توفير المتخصصات فى تربية الاطفال قبل سن السادسة ، والقيام بابحاث ودراسات أساسية وميدانية عن الطفولة خصوصا فى مراحلها الاولى وخلق قيادات تربوية على مستوى عال من الكفاية للعمل فى المدرسة الابتدائية والنهوض بها .

ولقد قام فى بلادنا منذ ربع قرن (١٩٣٩) قسم لرياض الاطفال بمعهد التربية العالى للمعلمات كان يسد بعض هذه الحاجة فى السياق الاجتماعى الذى وجد فيه . وكان هذا القسم واقسام المعهد يستقبل طالباته بعد تخرجهن فى المدرسة الثانوية ويتناولهن بالاعداد لوظائف التربية والتعليم فى الرياض والمرحلة الاولى لمدة ثلاث سنوات زيدت فيما بعد الى أربع . والى هذا القسم يرجع الفضل فى تغذية تعليم الحضانة والرياض والمرحلة الاولى بصفوة من المربيات اسهمن مساهمة كبيرة فى رفع مستوى التعليم الذى عملن فيه . وما زالت كثيرات منهن يشغلن وظائف قيادية ويقدمن خدمات جليلة فى هذا الميدان .

وقد الغى قسم رياض الاطفال سنة ١٩٥٠/٤٩ ثم صفى نهائيا سنة ١٩٥٣/٥٢ . ومنذ ذلك الوقت حرم ميدان تربية الطفل من هذا المعين الهام الذى غذاه بالمربيات والقيادات ذات الكفاية العالية الجديرة بالطفولة ومطالب نموها .

لكن عجلة التطور اخذت تندفع بسرعة كبيرة منذ ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ وتكشف عن مطالب اجتماعية جديدة واتجاهات جديدة وتسعى الى تحقيق اهداف جديدة . وعادت مدارس الحضانة الى النمو والاتساع بل وتنبىء بمزيد من النمو والاتساع . وتزايد الشعور يوما بعد يوم بعدم كفاية دور المعلمين والمعلمات العامة ، رغم الجهود التى بذلت فى تحسينها للنهوض بتعليم الطفل ، وقوى الاحساس بالحاجة الى ابحاث ودراسات خاصة بالطفل — على نحو ما اشرنا اليه سابقا .

ومن هذا اتجهت النية الى كلية البنات بجامعة عين شمس وهى التى خلفت معهد التربية للمعلمات منذ سنة ١٩٥٧ : لسد تلك الحاجة ، وذلك بانشاء شعبة جديدة بها تضطلع بما يأتى :

(ا) اعداد المتخصصات فى تربية الطفل على مستوى الحضانة والمرحلة الاولى .

(ب) القيام بالدراسات والابحاث الاساسية والميدانية فى حقل الطفل لتكون نتائجها اساسا علميا يوجه رعاية الطفولة ، فضلا عن الافادة منها كمادة فى اعداد المتخصصات فى تربية الطفل تربية تحقق اهداف مجتمعنا .

والله نسأل التوفيق والنجاح فى سبيل النهوض بخدمة الطفولةوتنشئة جيل اشتراكى سليم فى هذا العهد المبارك .

حاجة مدرس التربية الفنية إلى التذوق الفنى وتاريخ الفن

للاستاذ محمود النبوى الشال
مفتش عام التربية الفنية بوزارة التربية

موضوع التذوق الفنى من أهم الموضوعات فى مجالات التربية الفنية ، ومع ذلك فانهما زال فى مسيس الحاجة الى اقلام الباحثين ، والى الدراسات الكثيرة المنتظمة ، والى الكشف المستمر والجهود غير المحدودة من المشتغلين فى حقل التربية الفنية بخاصة ، ومن المشتغلين بالقيم الجمالية والاجتماعية بعامة . وهو على قدر ما يحقق للباحث من متعة نفسية ، الا أنه عميق الجوانب ، صعب المراس ، وكلما توغل فيه المرء واقتحم أبوابه ، ادى ذلك الى غموض الموقف على نحو ملح غريب ، وأدى الى حيرة فكرية عارمة ، لا يستطيع الوقوف على مداها او منتهاها ، اذ كثيرا ما تختلط الامور فى اذهاننا مالم نميز بعناية ويقظة وحساسية تفاصيل الموضوع وجزئياته وكيانه العام ، مع محاولة وضع النقط الضخمة على الحروف التى كانت بسبب التعمية والغموض شبه مطموسة او غير ظاهرة فى كثير من المظاهر الجمالية على نحو سليم يرضى طابع العصر وميول الوقت ، بحيث يؤدى الى وحدة ومرونة فى اتجاهات التفكير والمعرفة والوجدان وسائر مظاهر الشعور الانسانى والتجارب الفنية المتكاملة ، وعناصر الابداع الفنى ، لنشعر بانتظام الحياة وانسجامها وقيمها الانسانية السامية .

ماهية التذوق الفنى :

التذوق الفنى مسألة سيكلوجية بحتة ، أو عملية جمالية تحدث فى نفوسنا تجربة شعورية لها قيمتها على نحو خاص ، وهو يؤدى الى وحدة فى اتجاهات التفكير ، ودقة وسمو ومرونة فى اختيار الاساليب الرفيعة والقدرة على الابانة والكشف وعدم الوقوف عند الجوانب الشكلية ، وهو فى الوقت نفسه تعبير عن المدركات والعواطف وخلجات النفوس .

لقد اعتدنا احيانا فى حديثنا عن الرسم او النحت او العمـــارة او الموسيقى أو الشعر ان نتكلم عنها على انها جوانب مادية او اشياء محسوسة أو ملموسة بآثارها ، أو علامات مطبوعة على القماش او الورق ، ونتحدث عنها كما لو كانت ــ الوانا او خطوطا او مساحات او كتلا من الحجارة

او من الرخام ، ومع ذلك ففى مجال التذوق لا يتعلق الموقف بهذه الاشياء المادية فحسب ، بل يمس التجارب ويسبر أغوار الحالات الشعورية التى تقوم أساسا على ارتباطها بملامح معينة فى الشىء المتأمل أى العنصر الفنى ويتعلق بالوسيلة الفنية التى تنشأ بوساطتها التجربة .

على هذا الاساس يصبح التذوق الفنى ظاهرة فنية فريدة فى نوعها ، يتجلى فيها قدرة المستمتع على الاستقبال بحساسية وتمييز ، مع القدرة على استرجاع تجارب الماضى واستخلاص القيم الفنية ، وبعثها فى حرية فى ضوء الفهم الجيد والحكم السليم .

أهداف التذوق الفنى بالنسبة لمدرس التربية الفنية :

ا ـ رفع مستوى التوصيل الجيد عن طريق الدراسة المباشرة لظروف العمل وملامح الانتاج الفنى فى مختلف صوره .

ب ـ توضيح معالم القيم الفنية وازالة اللبس والغمـــوض عنها ، والتمييز بين مختلف التجارب الفنية ، والعمل على تقويم هذه التجارب فى أبسط صورها واوضحها .

ج ـ اختبار الاعمال الفنية اختبارا نقديا دقيقا .

د ـ الارتفاع بلغة التفكير العقلى والاستدلال الفنى .

هـ ـ ايجاد حالة مقنعة من التوازن الروحى فى الحساسية العامة .

و ـ الابتعاد عن الكذب والاصطناع والافتعال فى العمل الفنى .

ز ـ توليد الانفعالات ، وتحريك المشاعر التى ترغب فى اثارتها فى المتعلم ، وهى لا تقل خطرا عن الوظيفة الفكرية .

ح ـ التوصل الى وسائل الاداء التى تنشأ بواساطتها التجربة الفنية وملاحظة الفروق التى تتميز بها وسيلة عن اخرى ، وبالتالى اثر الوسيلة فى الاعمال المصنوعة منها .

ط ـ لكى يتمكن المدرس من ان يدرك القيم الجمـــالية ويستشف دقائقها ، ويعكسها بدوره بشكل سليم ، لا بد له من عنصر الممارسة حتى يدرك فى خلقه الفنى للاشياء وفى ابداعه للعناصر الصفات الصالحة للتوصيل الجيد .

ى ـ لا يقصد بالتوصيل ان ننقل التجارب الفنية الى الغير نقلا حرفيا

آليا كما تنقل قطعة من النقود المعدنية من جيب الى آخر . ان الحالة الشعورية الواحدة لا يمكن ان تحل فى ذهن اكثر من شخص سواء فى الوقت نفسه ام فى وقتين مختلفين .

الفنان المربى أقدر من غيره على ممارسة التذوق الفنى :

يتميز الفنان المربى بما لديه من نشاط ذهنى خاص ـ بالحكم الذوقى والعاطفة الجمالية التى تثير فى نفسه حالات شعورية متباينة كل التباين ، ويظهر هذا النشاط فيما يسمى بالتجارب الجمالية او الحالة الجمالية أو الانفعال الجمالى ، فتنشأ فى ذهنه علاقات لا تظهر فى ذهن الرجل العادى الذى يتصف عادة بالجمود ، تجعله قادرا على أن يحقق النظام فى نفسه ، وفى مواقفه من الاشياء ، وقادرا على تفسير القيمة وعلى الكشف والتكيف ، وقادرا على كل توصيل ناجح لوجود توافق طبيعى بين دوافع هذا الفنان المربى والدوافع التى يمكن طرحها أو تبينها فى الافراد الاخرين .

ان الفنان المربى بحكم وظيفته وبحكم قدرته على اختبار الخطوط ذات الاطوال والاتجاهات المختلفة والاشكال المتعددة والنغمات والالوان المنفردة أو المجتمعة ، انه أقدر من غيره دون شك على تنظيم تجاربه وعلى مايسمى الاختيار الجمالى وادراك القسمات والدقائق التى تفوت غيره ، وأن يزيل عن عينيه الغشاوة فتتسع استجابته للاشياء التى لا يراها اعادة من زاوية واحدة فقط بل من عدة زوايا .

هذه الحالة تعتبر من حالات الكشف والرؤية العميقة للوصول الى الحقائق التى تهدف الى اجادة التوصيل ونقل الخبرات والانطباعات فى صور مكتملة الجوانب .

الاتصال الفكرى بأساتذة النقد الفنى والوقوع على المدونات الكثيرة والنظريات القديمة والمعاصرة :

ينبغى ان يهتم مدرس التربية الفنية بالكثير من فروع المعرفة ، وان يحقق اتصالات متتابعة بقادة النقد الفنى وأساتذته الذين لهم مكانة مرموقة فى هذا المعترك الجليل للتمرس بالتفكير النقدى ، وان يجنى من اراء هؤلاء ومن نظرياتهم ومن معينهم الفلسفى الافكار الرئيسية الموثوق بها فى تفسير قيمة الفنون ، والوقوع على التسجيلات العديدة التى كثيرا ما افسحت لها أماكن الصدارة فى كثير من الصحف والمجلات والكتب . وفى جميع المصادر التى تناولت هذا الموضوع العميق بالدراسة الجادة والتحليل الدقيق والنقد البناء حتى ولو اختلفت هذه الآراء مع منهجه الشخصى ورأيه الذاتى ، ومن ثم تنشط اجزاء أخرى من شخصية المدرس ويتسع امامه مجال الاستجابة الواعية للاشياء وللحقائق الجمالية ، وان يصبح لنواح اخرى من الأشياء والقيم الفنية مجال التأثير فيه تأثيرا هادفا فعالا

فلا يرى الامور من زاوية واحدة ولكن تتعدد لديه جوانب التفكير والتذوق الصحيح ، وفى القدرة على نقل التجربة نقلا كاملا امينا الى الغير ، وفى زيادة القوة التى يعانى بها الفنـــان الاحساس الذى يجب أن يولده فى المستجيب نفسه .

على ان نراعى فى الاعتبار الا يتأثر المدرس دائما بجميع النظـريات السابقة واخذها على علاتها قضايا مسلما بها من غير تمحيص ، ومن غـير مراعاة للتغييرات والتحولات الثورية والاجتماعية التي كثيرا ما تطرأ على القيم والاسس الجمالية والاتجاهات السائدة المعاصرة ، مما يتطلب تحفظا شديدا يحدد استعمالنا لها وموقفنا منها ، والعمـل على ازالة اللبس والغموض الذى يكتنفها مع ضرورة التعود على الكشف عن نواح جـديدة وارتياد المجاهل التى تتطلب وضوحا فى ميداننا ، وان يجسم خلاصـة التجربة الذاتية والخبرة الجمالية الشخصية فى مجتمعه وفى نطاق عمله .

المصطلحات والعناصر الشكلية والمطلقات التى ترد فى مجالات التذوق الفنى ونقد الفنون والانتاج الفنى :

المصطلحات الآتية هى قليل من كثير مما يجب ان يلم به معلم التربية الفنيـــــة الماما كافيا وعميقا حتى يستطيع بدوره ان يعكس مضامينها ومسمياتها الصحيحة على الطلاب ومحاولة التعامل بها كلما تسنى ذلك وكلما دعت المناسبات والمواقف الفنية الى اثارتها ومناقشتها وتوضيح مفاهيمها ، حيث أنها ترد دائما فى نقد الفنون ، ولا بد من التعود عليهـــا وادراك حقائقها :

البناء الشكلى ــ التصميم ــ التكوين العام ــ التركيب ــ النغم ــ الايقاع ــ التعبير ــ الاتزان ــ الوحدة ــ النسق ــ التسامى ــ العمق ــ البعد ــ الحركة ــ النســـيج والقيم السطحية او ملامس السـطوح ــ الانسجام ــ التباين ــ التضاد ــ الاضواء ــ الظلال . التوازن ــ الكتلة ــ الفراغ ــ الحيز ــ المدى ــ المسافة ــ الخط ــ الزمن فى الموسيقى ــ العقدة فى المسرحية ــ الملامح ــ القسمات ــ التأمل ــ الشخصية ــ الجو ــ التطوير ــ الابداع والانشاء ــ الابتكار ــ العلاقات ــ الاستقرار ــ الثبات ــ الاختيار الجمالى ــ العاطفة الجمالية ــ الحالة الشعورية الجمالية ــ الصفات الاجمالية ــ وما يطلق أيضا على المدارس الفنية من كلاسيكية ــ ورومانتيكية ــ وواقعية ــ وتجريبية ــ وتكعيبية ــ وسريالية ــ وتعبيرية ــ ووحشية ــ وحديثة .. الخ .

هذه المصطلحات وغيرها تستخدم عادة كما لو كانت تعبر عن صفات توجد فى الاشياء التى هى خارج الذهن على نحو اللوحة الفنية التى هى مزيج من عدة الوان مجتمعة ، والزمن حين يرتبط بالموسيقى ، والشكل بالفن المرئى ، والعقدة فى المسرحية ، وتوازن الكتل فى التمثال ، حينئذ يغيب عنا كلية انه انما نتحدث طول الوقت عن احداث ذهنية ، وكل هذه الجوانب لابد من زيادة الوعى بها والاهتمام بتداولها ومضاعفة القاموس الفنى بما يجد عليها من ضروب العناصر التى تخلق من فورها لتزيد هذا

القاموس غنى وثروة ولتتضح المفاهيم الذكية عنهـا فى اذهان المشتغلين بالمادة مع الوثبات الثورية المتلاحقة التى تتوخى البناء وتهدف الى التكامل

الجمال الفنى ليس صفة فى الاشياء أو الاعمال الفنية ولكنه تجربة شعورية تحتاج الى ادراك واضح وتمييز عن مختلف التجارب :

حين نتأمل لوحة فنية أو نقرأ قصيدة شعرية أو ننصت الى قطعـة موسيقية فاننا نضع فى اعتبارنا ان هذه التجربة الجمالية تجربة شعورية فريدة فى نوعها ، ومن ثم تصبح قيمتها فى ذاتها ، مع فصل اللذة الجمالية وتحويلها عنصرا من عناصر الاحساس بصفة الاشياء ، واثارة المـواقف والحالات السيكلوجية والرغبات والمشاعر فى نفوس المتذوقين والعمل على تحقيق مستوى التوصيل المثمر عن طريق الدراسة المباشرة ، وتيسير عملية الاستجابة الجمالية بالدوافع المتوازنة .

التذوق الفنى والسلوك الانسانى الاجتماعى :

ليس المفروض أن نركز على التذوق الفنى بالنسبة لسـلامة الاداء الفنى الذى يعنى به الطالب وتوفير المتعة الحسيـة واللذة المتنوعة فى الممارسة وفى الاستقبال ، ولكن ينبغى أن يوجد الى جوار التوافق الطبيعى بين دوافع المنتج دوافع أخرى لنقل هذه التجارب الى المحيط الخارجى على صورة من السلوك والاستجابات المهذبة المتصلة بالاشياء والتأثيرات المتبادلة والعلاقات الانسانية وتحقيق صور من النظام وتنسيق المواقف المختلفة وفى ضروب التعامل النظيف والابتعاد عن الفوضى ، والقضاء على الاضطراب ، وتحقيق التوازن السلوكى على نطاق متسع وأن ينعكس هذا الاثر على شتى التجارب الانسانية والدوافع المتصارعة فى الحياةالاجتماعية التى يجب أن تتلاءم فيها المطالب المتباينة .

وهكذا تنشط أجـزاء أخرى فى شخصية المتذوق للآثار الفنيـة فلا يرى الاشياء والقيم من هذه الزاوية فقط بل يتعدى ذلك الى المجتمع الانسانى والتكيف العام مع الحياة وامكان الموازنة بين ما تتعرض له من تجارب مختلفة مع تجارب الآخرين ومع المشكلات والاحـداث محتملة الوقوع .

خلق اهتمامات متجددة بموضوع التذوق الفنى :

ان موضوع التذوق الفنى من أشق وأعمق الموضوعات ، ومن أكثرها حساسية ، حتى على أولئك الذين لهم اهتمامات خاصة بمباحثه . ومن ثم وجب على المدرس أن يركز فى هذا المجال على ما يلى :

(أ) توفير اللذة المتنوعة وتحقيق فرص السعادة والمتعـة فى تذوق العمل الفنى وفى معايشته ومواقع كنوزه وطرائفه .

(ب) الحرص على سلامة الاداء الفنى والاقتناع باستيفائه واكتماله وصلاحيته والوفاء بأغراضه ومقاصده .

(جـ) استخدام أسلوب التشويق فى دفع التلاميذ الى نقل فكراتهم عن عملهم الى الآخرين واقدارهم على حسن استقبال وتذوق أعمـال الآخرين كمستمتعين بعد أن كانوا فى أول الامر منتجين عن طريق الشمول والتقصى ومحاولة التوفيق بين الآراء والدوافع المتعارضة .

(د) توفير التنسيق والنظام والتوازن فى ظل نظام تسوده الحرية البعيدة عن وسائل الكبت والقمع والاستعباد .

(هـ) تمثل أقوال بعض الفلاسفة وقادة الفن ، وما بلغته عقول المفكرين الممتازين الذين حاولوا تفسير قيم الفنون وتطبيق ذلك عمليا .

(و) الاكثار من زيارة المعارض الفنية العامة والمتاحف الشهيرة للوقوف على ما تتضمنه من اتجاهات وقيم فنية جمالية ، وتكوين علاقة من التساؤل الفكرى بين الطلاب عن طبيعة ما تشتمل عليه من موضوعات .

(ز) الحض على القيام بالتجارب وفحصها ، وتمييز الصفات الجمالية فيها وما فى الاشكال المرئية أو العلاقات الفريدة من أسس ممتازة والعمل على مناقشتها والكشف عنها .

(ح) اقدار الطالب على اصدار الاحكام السليمة على القيم ، واعطائه فكرة واضحة عن العناصر التى تتألف منها التجارب ، ومدى أهمية كل عنصر منها .

(ط) اشعار الطالب عن طريق غير مباشر بأن عمله الفنى يزداد نموا يوما اثر يوم ، وأنه حين يراجع أعماله السابقة ويوازنها باللاحقة يحس الفارق الملموس فى تنظيم العمل وارتفاعه ونموه .

التمييز بين الملاحظات النقدية والملاحظات الفنية فى الانتاج الفنى :

الملاحظات النقدية تطلق على العنصر الذى يتعلق بوصف قيمة التجربة ، وبالاسباب التى تجعلنا نعتبرها قيمة أو العكس . أما الملاحظات الفنية فهى التى تصف الشىء ذاته ، وتصف الطرق والوسائل التى تنشا بها التجارب أو تثار على نحو معين ، وان كان من الواضح أن العنصر النقدى قد يوجد أيضا فى هذه الحالة .

ان النحت الذى يعتمد على المحاولات التقليدية فى ترديد الاساليب القديمة والمواقف الفنية اليونانية فى تركيب نحوتهم وانتاج المصورين الذين يحاولون تقليد غيرهم قد دعا النقاد أن يتبينوا فى ذلك عيبا فنيا واضحا فى مثل هذا الاتجاه الناقل المقلد . ان وصف قيمة هذه المحاولة

المستعارة التقليدية الخالية من المنافسة فى اثبات الذات وقيمة هــذه التجربة تعد فى حقيقتها عنصرا نقديا .

التذوق السطحى عند الانسان العادى والتذوق الرفيع عند الانسان الفنـان :

يعجز الشخص العادى عن تحقيق النظام فى نفســه وفى محيطه ، ويتسم ادراكه لقيم الاشياء بالسذاجة والسطحية والتفاهة وعدم التساؤل الفكرى . انه كثيرا ما يقمع هذه القيم أو يحذفها كلية من اعتباره لانه قاصر عن تنسيقها وتحديد ملامحها والاحساس بها ، ومن ثم كانت تجاربه الجمالية سلبية حيث لا تنشأ فى ذهنه العلاقات التى لها أثرها القوى فى نقل الدوافع من حالة الفوضى الى حالة النظام الحر البـديع على نحـو شعورى وبطرق يجهلها كل الجهل ولا يحس نبلها أو جدواها . .

على حين أن الفنان المتذوق متى وجد فى الوضع ذاته يسمح بدخول عدد كبير من هذه الدوافع دون أن تسوده الفوضى . فالفارق بين الفنان المتذوق وغيره من الناس العاديين المفتقرين الى هذا العنصر الاصـيل أنه أعظم منهم فى توازنه ، وأن النظام يتحقق فى ذهنه سريعا وعلى نظام أعم وأوسع ، ومن ثم يصبح أقل قمعا ومضيعة للدوافعه من غيره ، كمـا يصل بسهولة الى حياة منظمـة منسقة مستقيمة تتلاءم فيها المطـالب المتباينة للدوافع المختلفة دون أن تسوده الفوضى ، كما تجلب له أحاسيسه الجمالية وانطباعاته الفنية ــ نتيجة لتذوقه الرفيع واهتمامه بالاطيـاف السحرية ــ توازن ونظام وتحرر وانطلاق ، عن طريق الشمول والاحاطة والاستجابات العملية المتكاملة .

وهكذا تنشأ لديه دائما قدرة هائلة على التكيف مع الاشياء والصور والمظاهر الجمالية على اختلافها والموازنة بينها ، ومن ثم يصبح أقدر من سواه على الحكم الذوقى الرفيع فى المواقف الجمالية المتعددة .

ان الذوق السيىء والاستجابات الفجة ليست مجرد عيوب ثانوية فى الشخصية الانسـانية ، وانما هى فى الحقيقة شر أصـيل تنتج عنـه نقائص أخرى فى التكوين السوى مظهرها الخلط والفوضى والارتجـال والعشوائية .

تذوق أعمال الفنانين المعاصرين والاعمال الفنية للحضارات الفنيـة المتعاقبة :

لا نستطيع ان ننكر أهمية فهم الفنون والحضارات الفنية الانسانية المتوالية وفضلها ومكانتها بالنسبة لسائر ضروب النشاط البشرى الاخرى ومن ثم كان لزاما على المدرس أن يجعلها موضع دراسة تذوقية ومصدر

تجارب له ولتلاميذه والتمييز بين أشكالها وتفسيرها وتحليل مضامينها وبين موضوعاتها وطريقة تناول الفنان لها ، ومحاولة التمييز بين تجربة وأخرى على مقتضى ما تتميز به التجربة من صفات عميقة الجذور .

وعلى المدرس أيضا أن يجتهد فى تذوق عدد كبير من أعمال الفنانين المتباينة ، وبخاصة المعاصرين منهم من الرواد العرب ، وألا يحدث لديه أى خلط بين تلك الاعمال الفنية واتجاهاتها وفلسفتها عند الاسترشاد بها ، والائتناس بخصائصها ومميزاتها .

ولست بحاجة الى أن أبين ان الادراك الواضح والاستجابة البالغة التى نقوم بها ازاء هذه الاعمال الفنية تختلف فيما بينها اختلافا هائلا لما نلحظه فى أشكالها من سكون أو حركة أو تجانس أو منبهات حسية ومن تنوع وانفراد ، عن طريق ألوانها وأشكالها وقيمها الفنية الخالصة ، وعلاقاتها الاولية التى ينشأ عنها ذلك العمل الفنى .

وليس الغرض من هذه العملية التذوقية للآثار الفنية وللفنانين المعاصرين هو النقل الفعلى أو الاحاكاة الضعيفة لهذه التجارب الفنية التى مروا بها نفسها أو مطابقتها ، ولكن المطلوب هو أن نحقق عملية التكيف على أى مستوى ممكن ، بعد التعرف العميق ، والاستقبال الحساس المميز والتوصل الدقيق الى أكثر القيم رحابة واتساعا وأهمية فيزيد امتزاجنا بها وبالتالى نستطيع أن نواجه تجارب ذاتية وأنماط جديدة ودوافع أخرى بقوة وحيوية ونشاط دون تكرير لاشكالها وأبعادها وصفاتها .

ووفى مأثور القول فى مباحث الفن وتذوقه :

« . . ان الفنون توصل لنا تجارب وتجعل فى مقدور الكثيرين ان يصلوا الى حالات شعورية كانت ستظل مقصورة على القليلين بدون هذه الفنون» ويمكننا أن نضيف الى ذلك قائلين : ان الفنون هى من أشد التجارب بناء للشخصية ، وهى أيضا وسيلة تمكن الفنانين أنفسهم من أن يعيشوا تجارب ذهنية وروحية ومعنوية ، ما كانوا يستطيعون أن يمروا بها بدون تلك المصادر الفنية ، وممارسة هذه التجارب وتذوقها يضفى على الفنان قوة هائلة وتحميه من تشتيت طاقاته ، وفى قدرته على تعدى تجارب غيره وعلى أشباع ما فى طبيعته مع زيادة التكيف والدقة والتعمق والوضوح والشفافية ..

التذوق السليم للطبيعة بمعناها الاسمى وتأمل ما فيها من عناصر وعلاقات جمالية :

— ان الفن الحقيقى هو تحرير لروح الواقع .

— ان العمل الفنى يمزج بين المتناهى واللامتناهى ، فيظهر فى ثوب جديد مرئى يمكن الوصول اليه .

— ان ما نسميه جمالا ليس التحرى الصادق للمطابقة الوصفية الواقعية بمدلولاتها المألوفة . وما نسميه تعبيرا ليس الا التكيف الدقيق اللماح لما فى الطبيعة من عناصر بحيث تطابق الرؤية الباطنة للفنان وتلامس أحاسيسه وخبراته .

— ان واجب الفنان الا يصور الطبيعة كما هى ، ولكن كما يريد هو أن تكون عليه .

— ان مبدأ الكشف الفنى أبلغ من جميع النظريات والاساليب التقليدية الاخرى التى دست على تفسير قيمة الفنون ، وفرضت عليها المحاكاة الوصفية .

— اذا قلد الفنان مجرد الطبيعة ، أى مجرد العناصر المنظورة والكائنات المخلوقة ، فانه بذلك ينافسها منافسة غير مشروعة لانها منافسة فاشلة ولا جدوى منها .

— ان على مدرس التربية الفنية أن يعرف جيدا الجوهر فى الطبيعة الخلاقة وأن يفترض وجود رابطة بينه وبين الاشياء التى يراها ويتأملها .

— ان سر العبقرية فى الاعمال الفنية بين الصور الطبيعية لا بصفاتها الحسية ، وادماجها فى علاقات محكمة متينة وجمعها وتشكيلها فى حدود التفكير الشخصى للفنان .

— من بين المفردات والعناصر التى يعالجها الفنان ما يبدو بسيطا فى ظاهره ، ولكنه قد يقصد بها قيما ذاتية خاصة تختلف اختلافا بينا عما يبدو للعين العادية .

— يتضح العمل الفنى الصادق حين نميزه عن مجرد الصفة البراقة ، ومن شأنه عندئذ أن يمدنا بالاشباع العاطفى المباشر والمعطيات الجمالية الموفورة ، والاستجابات الانفعالية المتحورة .

— ان مصدر البخس فى أهمية العمل الفنى المعتمد على دوافع الفنان وحيويته وعلى استجابته ونشاطه وتنظيمه واختياره يكاد يكون دائما الجهل بطريقة العمل الخلاق وبالقوانين الثورية التى تعارض بشدة كل محاكاة ضعيفة هزيلة .

— ويؤكد « تولستوى » أهمية التوصيل الجيد فيقول :

« .. انه لا يزال من اللازم أن يقلع الناس عن اعتقادهم بأن الفن ليس تسجيلا لجمال منظور ذى وجود خارجى مستقل ، وأن يدركوا

أنه تعبير عن انفعال أحسه الفنان بصدق وأصالة ، وحاول تبليغه ونقل تجربته الى الغير بوسائله » .

— على أن اتصال الفنان بالطبيعة أمر مقطوع بجدواه وحتميته ، فهى المصدر السخى لكل جمال ، وهى المنهل العذب الذى يستقى منه الكثير من مقوماته . وحينما تتكرر رؤيته لها ، وتتطور استجابته ازاءها تتضح له الوسائل الجوهرية فى جمع شتاتها وتشكيلها وفق اهتماماته وتجاربه الذهنية ، فيتحقق تبعا لذلك النمو الكامل للتجربة الواعية .

((للمقال بقية))

الأهداف التربوية للمكتبة المدرسية

للاستاذ مدحت كاظم
مدير المكتبات المدرسية
بوزارة التربية والتعليم

ان المدرسة وهى مؤسسة تربوية أوجدها المجتمع من أجل اعداد أفراده وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية الصحيحة ينبغى أن تهتم بنوع المواطن وأن تعمل على تحقيق تكامل نموه فى النواحى العقلية والجسمانية والاجتماعية والروحية والانفعالية وأن تهتم بتنمية الخصائص السلوكية التى نحرص على أن يتصف بها المواطن فىمجتمعنا الاشتراكى الديمقراطى وأن تصبح جزءا من تفكيره وعمله وسلوكه عموما .

ومن الطبيعى أن قيام المدرسة بهذه الوظائف واعداد المتعلمين بها لمواجهة مطالب التغير والتجديد فى المجتمع يتطلب منها أن تراجع أهدافها ومناهجها ووسائلها وأساليبها التعليمية وتنظيماتها وعلاقاتها المختلفة فى داخل المدرسة وخارجها ، وأن تعيد النظر فى مثل هذه الامور وغيرها مما يؤثر فى فاعلية العملية التعليمية لكى نغير ونعدل فيها ككل بما يجعل المدرسة ببرامجها ووسائلها تقترب من أهدافها الجديدة وأن تعمل على تحقيقها .

ولا يقتصر مثل هذا التطوير على مقرر مادة دراسية معينة أو عدد من المقررات الدراسية أو طريقة معينة فى التدريس أو على تنظيمات النشاط المدرسى وانما يشمل ذلك جميع أوجه النشاط التربوى والتعليمى الذى تشرف عليه المدرسة وتوجهه سواء كان مرتبطا بالنشاط التربوى والتعليمى فى حجرات الدراسة أو فى المكتبة المدرسية أو فى جمعيات النشاط المدرسى المختلفة أو حتى فى أوجه النشاط التربوية التى يشترك فيها تلاميذ خارج المدرسة طالما انه تحت اشرافها وتوجيهها .

وتجتمع أوجه النشاط التربوى فى وحدة متكاملة تترابط بعضها مع الآخر ترابطا وظيفيا عضويا . وتعتبر المكتبة المدرسية وما يرتبط بها من نشاط وخدمات تربوية وتعليمية جزءا لا يتجزأ من حياة التلاميذ التى تشرف عليها المدرسة . والمكتبة المدرسية هى أحدى الوسائل الهامة التى

يمكن أن تسهم فى تحقيق وظائف تربوية متعددة ولا ينبغى أن تعمل هذه الوظائف منفصلة أو منعزلة عن غيرها من الوظائف التربوية التى تحققها أوجه نشاط أخرى فى المدرسة ، وانما ينبغى أن تتكامل كل هذه الوظائف بما يحقق فى النهاية الاهداف التربوية التى تسعى اليها المدرسة .

وتعتبر المكتبة المدرسية بالمفهوم الوظيفى لها من أهم مظاهر النهضة المكتبية التى تتميز بها المدرسة الحديثة فى عالمنا المعاصر . فلم يعد هناك اليوم من يتشكك فى أهمية المكتبة المدرسية أو يقلل من قيمتها التربوية لانها فى ضوء المفهوم الحديث للمنهج أصبحت جزءا ضروريا لا يمكن للمدرسة أن تستغنى عنه فى العملية التربوية وبالتالى فقد أصبح من الضرورى أن تعمل المكتبة المدرسية فى ضوء أهداف معينة تستخدمها كمصابيح كاشفة أو موجهات لطبيعة نشاطها ، والعمل باستمرار فى ضوئها على تحسين مستويات الخدمة والنشاط المكتبى فيها .

وهذه الاهداف أو الوظائف التربوية للمكتبة المدرسية متعددة . وهى تتصل بالمنهج فى ابعاده المختلفة وبالعوامل المؤثرة فيه والمتصلة به بصفة أساسية . فالمكتبة المدرسية تتصل بالتلميذ والمدرس والمقررات الدراسية وأوجه النشاط المدرسى التى توفرها المدرسة وطرق التعليم المختلفة ، وهذه الوظائف التى تقدمها المكتبة فى كل من هذه النواحى ليست منفصلة بعضها عن البعض الآخر وانما تكون فى النهاية وحدة متكاملة تخدم أهداف المنهج .

ومن الاهداف أو الوظائف الهامة التى تتحمل المكتبة المدرسية مسئولية تحقيقها أو تشارك فيها نذكر ما يأتى :

١ ــ حث التلاميذ وتشجيعهم على القراءة الحرة والبحث والاطلاع فى الكتب والمجلات وغيرها من المطبوعات التى تتناسب وأعمارهم وقدراتهم وميولهم المختلفة :

ان الرغبة فى المعرفة كما نعلم تخلق الحاجة الى القراءة فالطفل مثلا بمجرد أن يتعلم مبادىء القراءة يسعى ذاتيا الى القصص والكتب المصورة يفحصها ويتأملها ويرغب فى الاستطلاع عنها بتوجيه أسئلة واستفسارات الى الكبار عما قرأه أو شاهده فى هذه القصص أو الكتب . وهناك من الادلة ما تبين أن الطفل ما بين سن الثامنة والعاشرة يمكن أن نمهد له الطريق لكى يصبح قارئا مدى الحياة . ولكن هناك بطبيعة الحال بعض الفروق من حيث الاستعداد بين الاطفال ينبغى أن يراعيها المدرس لديهم فى المرحلة الابتدائية . فالاطفال يختلفون من حيث نموهم وقدرتهم على

التعلم وبالتالى من حيث ميلهم وشغفهم الذاتى للقراءة فى الكتب والقصص المناسبة ، ومن ناحية أخرى فان ذلك يبين أهمية توجيه الطفل فى القراءة

وتشجيعه منذ هذه المرحلة المبكرة .

٢ ـ ارشاد التلاميذ فى كل مراحلهم التعليمية ، والتعرف على مشكلاتهم فى القراءة وتذليلها والتعرف على ميولهم فى القراءة وتنميتها وتوجيهها :

ان ارشاد التلميذ فى نواحى قراءته سواء ما يتصل منها بطريقة القراءة أو ما يجد فيها من مشكلات أو بما تتصل بميوله وحاجاته ، تساعد على حث التلميذ لزيادة القراءة ، وتساعده فى أن يشعر بمتعة القراءة وفائدتها واذا توفرت فى المكتبة المدرسية مجموعات من الكتب والمواد التثقيفية المتعددة المتنوعة والمناسبة لمستويات التلاميذ وميولهم المختلفة ، وتوفر لها أمين أو مشرف كفء يعرف دوره القيادى التربوى ، لديه المهارات اللازمة للقيام بعمليات التوعية والأرشاد فى القراءة لامكن للخدمة المكتبية فى المدرسة أن تساعد التلاميذ فى هذه المجالات المتصلة بقراءتهم المختلفة.

٣ ـ تزويد التلاميذ بالمعرفة والمهارات اللازمة التى تمكنهم من الاستخدام الواعى المفيد بمحتويات المكتبة والخدمات التى توفرها :

ان مثل هذه المعرفة والمهارات لا تنشأ من تلقاء ذاتها لدى التلاميذ ، وانما تحتاج الى تعليم وتدريب ، فلكى يتعلم التلميذ كيفية الحصول على معلومات معينة حول موضوع ما فانه يحتاج الى معرفة المصادر التى يرجع اليها ، وكيفية الوصول اليها ، وكيفية استخدامها والاستفادة منها - وكل هذه أو غيرها أمور تحتاج الى جهود متفاوتة متآزرة من جانب المدرسين وأمين المكتبة . وحصة المكتبة ينبغى أن تعطى اهتماما لتزويد التلاميذ بهذه المعارف والمعلومات والمهارات الضرورية . ان التلميذ عندما يواجه بمشكلة معينة تتطلب منه الحصول على بعض الحقائق والمعلومات بنفسه من المراجع والكتب وغيرها مما قد يوجد بالمكتبة وتتصل بهذه المشكلة ، يقع غالبا فى حيرة ولا يدرى ماذا يفعل ، ويرجع ذلك فى أغلب الحالات الى أنه لم تتح له الفرص أثناء الدراسة لكى يتعلم كيفية استخدام مصادر المكتبة وأن هذه المشكلة بالنسبة لتلاميذنا ولشبابنا بل وللكبار أيضا مشكلة لها أهميتها وخطورتها فى نفس الوقت ، وتقع على المكتبة المدرسية مسئولية اعداد التلاميذ اعدادا يمكنهم من استخدام المكتبة المدرسية وتنمية مهارات دراسية تتصل باستخدام الكتب واختيارها ، واستخدام دوائر المعارف والقواميس والادلة وغيرها من المراجع ، وتعلم القراءة الناقدة الموضوعية ، وجمع المعلومات من مصادر متعددة ، وتلخيصها وغير ذلك من المهارات المرتبطة باستخدام المكتبة .

ومثل هذه الخدمات التى توفرها المكتبة المدرسية وتقدمها لتلاميذها

سوف تحدد الى درجة كبيرة مدى نجاح المكتبات العامة والمكتبات فى المراحل التعليمية التالية فى تحقيق رسالتها . وينبغى ألا يترك تدريب التلاميذ على استخدام المكتبة لعوامل الصدفة وحدها ، وانما لابد من التخطيط الهادف له وأن يبدأ ذلك من المرحلة الابتدائية ويستمر خلال مراحل التعليم التالية الى أن يترك الطالب مدرسته أو معهده ويخرج الى مجالات العمل فى الحياة .

٤ ــ توفير الكتب والمراجع والادوات التعليمية المختلفة التى تحتاج اليها المقررات الدراسية وأوجه النشاط التربوى فى المدرسة ، والاسهام فى ازالة الحواجز التقليدية بينها :

تزود المكتبة المدرسين بما يلزمهم من كتب ومراجع وادوات ووسائل سمعية وبصرية ، وترتبط بموضوعات تدريسهم اليومى أو بمجالات النشاط المدرسى المختلفة التى يشرفون عليها . كذلك ينبغى ان توفر المكتبة للمدرسين الكتب والمراجع التى يحتاجون اليها فى مجالات عملهم فيما يتصل بمواد تخصصهم أو المواد التربوية أو الاجتماعية والثقافية عموما مما يتيح لهم فرص القراءة والاطلاع وتحقيق النمو الثقافى والمهنى .

وينبغى أن تكون المكتبة المدرسية بمثابة القلب النابض بالنشاط والحيوية لمختلف جوانب المنهج المدرسى ، وهى بذلك تعتبر وسيلة فى اظهار وحدة المنهج وتحقيق الترابط بين أجزاء منه ، وعلى ذلك تسهم فى الغاء الحواجز التقليدية بين المواد الدراسية بعضها والبعض الآخر وبين هذه المواد وبين أوجه النشاط التربوية التعليمية الاخرى التى يشارك فيها التلميذ خارج حجرات الدراسة وحدود الكتب والمقررات الدراسية.

فالمكتبة المدرسية ومكتبات الفصول ومكتبات جمعيات النشاط المختلفة ، تسهم فى الربط بين المقررات الدراسية والنشاط المتصل بها كما هو الحال مثلا بالنسبة لمقررات العلوم والرياضة والمواد الاجتماعية وانواع النشاط المدرسى المتصل بها ، ومن أمثلة هذا النشاط الاذاعة المدرسة ، تنظيم متحف أو معرض صغير خاص بالمادة ، مسابقات فى القراءة الحرة لبعض الكتب غير الكتب المقررة ، النشاط المتصل بالجمعيات العلمية والرياضية والاجتماعية . كذلك يمكن الربط بين نشاط المكتبة وبين بعض الهوايات والدراسات العملية كتجليد الكتب واصلاحها وصيانتها مثلا . .

٥ ــ تنمية اتجاهات وقيم اجتماعية وخصائص مرغوب فيها :

المجتمع المدرسى مجتمع مترابط ، والتلميذ عضو فى هذا المجتمع يتفاعل مع هذه البيئة الاجتماعية ويحصل عن طريق علاقاته وتفاعلاته مع أفرادها وبقية عناصرها على خبرات اجتماعية . والمكتبة وهى وحدة مترابطة ومتكاملة مع هذا المجتمع الصغير تفسح المجال لكثير من المواقف والفرص التعليمية التى يمارس فيها التلاميذ ألوانا من النشاط الذى ينمى لديهم المعرفة والوعى بأهمية العمل التعاونى ، وتحمل المسئولية ،

والصبر ، والمثابرة ، وخدمة الغير ، واحترام آراء الآخرين وقدراتهم ، واحترام شعور الغير ، والمحافظة على الملكية العامة وصيانتها ، والتخلص من الاثرة والانانية واحلال الايثار وحب الآخرين والتضحية بدلا منهما . فاستخدام المكتبة فى هدوء ، والقراءة الصامتة والحرص على توفير الجو الذى يساعد الجميع فى المكتبة من الاطلاع والاستذكار ، والاشتراك فى جمعية أصدقاء المكتبة ، والاشتراك فى جماعات أخرى للقيام بمشروعات مختلفة تتطلب الرجوع الى المكتبة واستخدامها ، والاشراف على مكتبة الفصل وتنظيمها من جانب التلاميذ : كلها أمثلة تبين لنا امكانيات خصبة لتنمية الكثير من الاتجاهات والقيم والخصائص التى تؤكدها فلسفتنا الاشتراكية الديموقراطية . وتوفر المكتبة المدرسية وما يتصل بها من نشاط امكانيات عملية للتلاميذ حيث يتعلمون هذه الاتجاهات والقيم ويمارسونها عمليا ويعون أهميتها وفائدتها فى حياتهم داخل المدرسة وخارجها لكى تصبح جزءا من سلوكهم .

٦ ـ اهداف اخرى :

وليست هذه هى كل الاهداف التى ينبغى أن تهتم بها المكتبة المدرسية ، فهناك أهداف أخرى تتصل بخدمة البيئة والتوعية القومية وتثقيف الكبار ، وتنسيق الخدمات المكتبية فى المدرسة ككل ، وغيرها من مكتبات المدارس المجاورة أو المكتبات العامة الموجودة فى الحى .

وهذه الاهداف السابقة كلها تبين لنا فى وضوح ان المكتبة المدرسية وسيلة حيوية فى المدرسة ، وتقوم بدور تربوى ذى أبعاد واهداف متعددة لها أهميتها على وجه أخص فى مجتمعنا الاشتراكى الذى يتخذ من العلم والتخطيط العلمى أساسا للتحول العظيم الى مرحلة الانطلاق التى تتطلب كفايات بشرية لمواجهة مشكلاتها وتحدياتها المختلفة . والعلم فى شتى انواعه هو وسيلتنا الى تحقيق ذلك . والمكتبة المدرسية وهى بحق العمل التربوى الذى يجمع بين المعرفة والفكر والممارسة ينبغى أن تأخذ مكانتها فى الصدارة بين غيرها من وسائل وأساليب التربية والتعليم فى المدرسة ، لما لها من امكانيات متعددة ومتنوعة للاسهام فى تحقيق ما تهدف اليه التربية فى مجتمعنا .

وتبذل وزارة التربية والتعليم فى وقتنا الحاضر جهودا مستمرة لتحسين المكتبات المدرسية ورفع الخدمة المكتبية لها الى المستوى الذى يمكنها من أن تقوم بدورها فى اعداد أبناء جيلنا الحاضر ، فهى تزودها بالكتب والمراجع ، وتنشىء لها القاعات المناسبة وتزودها بالاثاث النموذجى ، وتوفر لها أمناء متفرغين للخدمة المكتبية بها ، وتحرص على رفع كفايتهم الفنية والتربوية ، وتعمل المسابقات لاختيار أفضل العناصر لها ، وتعد البرامج التدريبية والتجديدية لامناء المكتبات فى مختلف المراحل التعليمية للعمل باستمرار على رفع مستوى أدائهم .

وهذه خطوات طيبة على الطريق نحو تحقيق أهداف المكتبات بالصورة التى ينبغى أن تكون عليه . وما زال المجال فى مدارسنا فى حاجة

الى جهود مستمرة وتعاون وثيق بين الاطراف المعنيــة بالاشراف على العملية التربوية للعمل على رفع كفايتها الى المستوى الذى نأمله . ولعل من أهم الاسباب التى تساعد المكتبات على تحقيق دورها كاملا : الاخــذ باساليب التربية الحديثة وعدم الاعتماد على الكتب المقررة وحدها كمصدر للمعلومات ، والابتعاد عن الطرق المألوفة التى لا تدفع التلاميذ الا فى حالات محدودة للغاية الى استخدام المكتبة .

كذلك يعتبر استخدام المدرسين للمكتبة من جانبهم قدوة لتلاميذهم تحثهم وتدفعهم الى استخدام المكتبة .

ولكى تخطو المكتبة المدرسية خطوات نحو تحقيق أهدافها كاملة فلابد من أن يتعاون جميع المشرفين على العملية التعليمية من حيث التخطيط لبرامجها وتنفيذها والاشراف على هذا التنفيذ ، ولذا ينبغى أن يعمــل المدرسون وأمين المكتبة والادارة المدرسية والتفتيش لتحسين الخدمة المكتبية وتوفير أفضل الظروف والامكانيات لكى تحقق رسالتها التربوية .

رعاية الطلاب المتفوقين فى المجتمع الاشتراكى

أحمد محمد التركى
رئيس قسم بالسكرتارية
الفنية للتخطيط بالوزارة

أثار المقال المنشور فى العدد الماضى من صحيفة التربية عن موقف طلاب فصول المتفوقين فى امتحان الثانوية العامة كثيرا من الاسئلة حول رعاية الطلاب المتفوقين فى المجتمع الاشتراكى ، ومدى اتفاق هذه الرعاية مع مبدأ تكافؤ الفرص الذى يمثل احدى الدعائم التى يقوم عليها هذا المجتمع .

كما أثار ذلك المقال أيضا عددا من الاسئلة حول وسائل اختيار هؤلاء الطلاب وطرق تجميعهم وأساليب رعايتهم .

وسنتناول هنا أحد هذه الجوانب من تعليم المتفوقين ، وهو موقف المجتمع الاشتراكى من رعاية الطلاب المتفوقين .

وقبل البدء فى معالجة الموضوع يجب الاشارة الى أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أساس هام من أسس التربية ، ويجب أن يراعى فى جميع المدارس ، فتعنى بالمتفوقين والضعاف والمتوسطين من طلابها ، وتتخذ من التنظيمات والاساليب والوسائل ما يسمح بمراعاة خصائص كل تلميذ وتتيح له تنمية جوانب شخصيته الى أقصى نمو ممكن فى اتجاهات مرغوب فيها اجتماعيا ، فتعالج جوانب الضعف فيه ، وتتعهد جوانب القوة وترعاها وتنميها .

ولهذا عنيت وزارة التربية والتعليم بتصدير المقررات الدراسيةالمختلفة بأهداف وتوجيهات طيبة قد تساعد على مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب ، كما عنيت بتوجيه المدارس الى تشكيل التنظيمات المختلفة التى تعمل على توفير الخبرات التربوية المناسبة للطلاب كل بحسب استعداداته مثل جمعيات النشاط وتشكيلات المجتمع المدرسى ولجان التعبئة القومية وأندية الطلبة ومراكز خدمة البيئة وغيرها ، كما تعمل الدولة جاهدة على اثارة دوافع الطلاب نحو العمل الجاد فىميادين الدراسة والرياضة البدنية والنواحى الاجتماعية فتقوم بتكريم الطلاب المتفوقين فى كل مجال من هذه المجالات بمنحهم الجوائز المالية وتقديرهم أدبيا ومعنويا فى عيد العلم .

وعلى الرغم من ذلك فان العاملين فى ميدان التربية لاحظوا أن هناك تباعدا بين الاهداف الطيبة المرسومة للمدرسة وما يتم فعلا ، كل هذه

الجهود لم تسمح بتوفير الظروف الكافية لرعاية المتفوقين أو الضعاف من الطلاب .

فالعمل فى المدارس العربية ــ يسير على أساس مستوى يفترض مناسبته للطلاب المتوسطين وقد ظهر هذا جليا حينما نشرت مجلة « الرائد » مقالا يدعو الى العناية بالمتفوقين من طلاب المدارس فقد وصل الى المجلة رد من أحد المدرسين يقول « وبعد فلاشك أن الفكرة وجيهة ، ولكن هلا قلت لنا ياسيدى من أين للمدرس بالوقت الذى يصرفه فى تربية هؤلاء المتفوقين ، وبأى منهج يستطيع ، وليس معه الا وقت واحد للجميع ومنهج واحد للجميع » (١)

فرعاية المتفوقين اذن مشكلة عامة ، يجب على أجهزة التربية والتعليم مواجهتها ، ومما يزيد هذه المشكلة حدة عندنا ، أن المجتمع العربى يجتاز مرحلة هامة من مراحل تطوره ، فثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ كانت ايذانا الجمهورية العربية المتحدة بالخروج من مرحلة التخلف الى مرحلة الانطلاق ، وترتب عليها تغيير جذرى فى المجتمع اقتضى تعديل طرق تمليك مصادر الثروة وانشاء مؤسسات سياسية واجتماعية واقتصادية جديدة مبنية على أسس تختلف تمام الأختلاف عما عهدناه من قبل ، كما بدأ الاهتمام بالعلم وتطبيقاته العملية ودخلت البلاد عصر الصواريخ واهتمت بالابحاث الذرية ، كما بدأت نهضة صناعية كبرى ، كل هذا فى وقت « تشكو فيه البلاد من نقص الافراد العلميين الذين يمثلون عصب المستويات العليا ، القادرين على البحث العلمى ، والذين يعتبرون عصب التطور العلمى والتكنولوجى » (٢) .

وترتب على ذلك الحاجة الى ذوى المهارة الفائقة فى ميادين الصناعة وادارة المشروعات وكذلك الى قادة للمؤسسات الجديدة يستطيعون توضيح أهدافها والعمل من أجل تحقيق هذه الاهداف .

ومن ناحية أخرى فان ج.ع.م اشتركت اشتراكا ايجابيا فى المجال العربى ، وفى المجال الدولى حتى أصبحت مركز اشعاع للحرية وقاعدة للكفاح ضد الاستعمار والرجعية . وقد ادى هذا الى حاجة المجتمع لاشخاص قادرين على تمثيل البلاد فى المجالات الدولية ، لديهم الاستعداد لعرض وجهة النظر العربية ، متحمسين لقضايا السلام والحرية ، وذوى بصيرة بالمشكلات الدولية .

وهكذا نلمس الحاجة الى اعداد الكفايات البشرية فى المجالات التى تحتاج اليها المجتمع ويشعر بنقص فيها ، سواء كان ذلك فى ميادين العلوم الطبيعية أو الهندسية أو المجالات الاجتماعية أو غير ذلك .

---

(١) مجلة الرائد مايو ١٩٦١ .

(٢) دكتور عبد الفتاح اسماعيل « الافراد العلميين » من مذكرات معهد التخطيط القومى بالقاهرة .

ولما كانت وسائل العمل العادية فى المدرسة العربية ، مثلها فى ذلك مثل المدرسة فى كثير من البلاد الاخرى ـ ليست قادرة على مواجهة حاجة المجتمع وتعبئة جميع الطاقات بما يتناسب مع حاجة المؤسسات الى القوى البشرية ذات المستوى العالى لاحداث التطورات المطلوبة فقد أصبح من الحتم أن تعمل أجهزة الدولة على ملافاة ذلك النقص ، واتخاذ الوسائل والاساليب الكفيلة باعداد القوى البشرية القادرة على أن تطوى مسافة التخلف الذى طال مداه بين الامة العربية وبين غيرها من الامم السابقة فى التقدم فى أقل وقت ممكن .

وتتحمل أجهزة التربية والتعليم فى الوقت الحالى عبء عداد الطلاب فى مرحلة التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى بأنواعه وما فى مستواه ، وفى هذا المجال تحاول جاهدة أن تقدم الرعاية والتشجيع للمتفوقين الذين يحتمل أن يكون من بينهم العناصر الصالحة لتولى مراكز قيادية فى مجالات الحياة المختلفة ، وتتمثل هذه المحاولات فى ناحيتين :

الناحية الاولى :

وهى سياسة طويلة المدى تقوم على اعادة النظر فى سياسة التربية والتعليم والمناهج والتنظيمات المدرسية وتوفير المدرسين الصالحين بحيث تكون المدارس المصرية بيئة تربوية صالحة يمكن أن تراعى فيها الفروق الفردية بين التلاميذ ، فينال كل من المتفوقين والمتوسطين والضعاف حظه من الرعاية والعناية بما يتناسب مع قدراته ومطالب المجتمع منه . فنجد أن الوزارة تعقد اللجان المتعددة لتطوير المناهج ، ومناقشة جوانب العملية التربوية بقصد تحسينها وادخال التعديلات المناسبة سواء فى الخطة الدراسية أو النشاط المدرسى أو غير ذلك .

الناحية الثانية :

وهى سياسة قصيرة المدى ، تقوم على اختيار أصلح العناصر من بين الطلاب الذين تشير استعداداتهم الى احتمال تفوقهم وتقديم رعاية خاصة بهم ، ومن ذلك مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس حيث تجمع الدولة الطلاب الأوائل فى امتحان الشهادة الاعدادية فى مدرسة مستقلة بهم ، ومن ذلك أيضا فصول الموهوبين فى الموسيقى ، وكذلك فصول المتفوقين بمدارس محافظة القاهرة وبالمحافظات الاخرى .

فهل يتعارض انشاء مثل هذه البرامج لرعاية المتفوقين مع الاسس والمبادىء التى يقوم عليها المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ، وخاصة مبدأ تكافؤ الفرص ؟

من الحقائق المتداولة ان الافراد يختلفون فيما بنهم من حيث استعداداتهم وقدراتهم وبالتالى يختلفون فيما بينهم من حيث المستوى الذى يستطيع كل منهم الوصول اليه فى مجالات الدراسة والمهارة المختلفة، فهناك ذوى الاستعدادات الممتازة الذين يستطيعون التفوق فى مراحل الدراسة المختلفة ، وهناك من لاتمكنهم استعداداتهم من مواصلة الدراسة

الا الى مستوى محدود . وحتى ذوى الاستعدادات الممتازة يختلفون فيما بينهم من حيث درجة امتيازهم ومن حيث ميادين هذا الامتياز والتفوق .

ولهذا فان الفرص التعليمية التى تتاح لكل فرد يجب أن تتناسب مع استعداداته سواء فى ذلك من حيث السماح له بمواصلة الدراسة أو من حيث توجيهه الى ميادين دراسة معينة تتناسب مع قدراته وفى ذلك يقرر الميثاق « حق كل مواطن فى العلم بقدر ما تتحمل استعداداته » .

ومن ناحية أخرى : تختلف الظروف المنزلية من طالب لآخر ، فالطلاب لا تتساوى أمامهم فرص التربية المنزلية ، وبالتالى يكون فى تساوى الفرص التعليمية أمام الطلاب الذين تختلف ظروفهم المنزلية ظلم على أبناء الأسر الفقيرة الذين لم تتح لهم فرصة الكشف عن استعداداتهم أو دفعتهم ظروف أسرهم الى أنواع من التعليم لا تتناسب مع مستوياتهم بقصد تخفيف العبء عن الأسرة وهذه الناحية واضحة فى مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس حيث نجد أن بعض هؤلاء الطلاب ينتمون الى أسر فقيرة ما كانت لتستطيع مواصلة تعليم أبنائها فى مرحلة الدراسة الثانوية أو الجامعية ، ولكن التحاقهم بمدرسة المتفوقين أتاح لهم فرصة مواصلة التعليم رغم انخفاض حالة أسرهم المالية (*) .

والواقع أن تفسير مبدأ تكافؤ الفرص بأنه اتاحة فرص متساوية لجميع الأفراد مغالطة شائعة فى المجتمعات الرأسمالية ، وهذه المغالطة اقتضتها طبيعة المجتمع الرأسمالى الذى يقوم على الحرية المطلقة فى العمل والتجارة ، واطلاق المنافسة بين الأفراد ، وفى ظل هذه المغالطة يكون المجال أوسع أمام الأقوياء وأصحاب الثروة والسلطان فى السيطرة على مقدرات المجتمع .

أما المجتمع الاشتراكى القائم على التخطيط ، فانه يعمل على أن يتخذ من الوسائل والأساليب ما يضمن وجود كل فرد فى مكانه المناسب فى المجتمع بصرف النظر عن حالة أسرته المالية والاجتماعية ، ولهذا فان على المجتمع الاشتراكى أن يسعى بكل الطرق للكشف عن المتفوقين من أبنائه وتوجيههم الى ميادين الدراسة المناسبة لهم وتوفير الضمانات الكفيلة بنموهم الى أقصى حد ممكن ، والا يترك ذلك لمجرد الصدفة .

وقد أثار المجتمع الرأسمالى بعض المفاهيم الخاطئة ارتبطت بالتفوق الدراسى ، مثل أن التفوق يرتبط بالفقر ، وأنه لا داعى لأن توضع الحالة الاقتصادية للطلاب موضع اعتبار ، حيث أن الفقر فى حد ذاته دافعا للتفوق للتخلص من هذا الفقر ، وبالتالى فانه لا داعى لعمل برامج خاصة بالمتفوقين حيث أن احاطة الطالب برعاية خاصة — فضلا عن أن يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص (بالمعنى الرأسمالى) — يحرم هذا الطالب المتفوق من الدافع الذى تسبب فى تفوقه ...

الا أن الدراسات المختلفة قد بينت بطلان هذا الزعم ، فبذور التفوق قد توجد لدى بعض أبناء الأسر الفقيرة ، ولكن الظروف الاقتصادية للأسرة تحول بينها وبين النمو والازدهار . وقد أجرت جامعة شيكاغو بحث عن أثر المستوى الاجتماعى والاقتصادى فى قدرة الطلاب على مواصلة التعليم ، والجدول التالى يبين ملخص نتائج هذا البحث :

(*) الدكتور محمد نسيم رأفت : بحث الطلبة المتفوقين ص ٦٤ .

مستوى التعليم وعلاقته بالحالة الاجتماعية ـ الاقتصادية
للشبان الذين يقعون فى الارباعى الأعلى من حيث القدرة العقلية

الحالة الاجتماعية	تكوين الجماعة	لم يتموا التعليم الثانوى	اتمو التعليم الثانوى ولم يتموا الجامعة	دخلوا الجامعة ولم يتمكنوا من اتمام دراستها	اتموا الدراسة الجامعية
الطبقة العليا والعليا المتوسطة	٢٠	—	٢	٣	١٥
الفئة الدنيا من الطاقة المتوسطة	٣٥	٢	١٥	،	١٣
الفئتان العليا والسفلى من الطبقة الدنيا	٤٥	٥	٢٦	٤	١٠
المجموع	١٠٠	٧	٤٣	١٢	٣٨

ومن هذا الجدول يتضح أن نسبة الذين يتمون تعليمهم الجامعى من أبناء الطبقة العليـا تفوق بمراحل نسبة الذين يتمون تعليمهم الجامعى من أبناء الطبقة الدنيا فى المجموعة موضوع البحث على الرغم من تساوى أفراد هذه المجموعة من حيث الامتياز العقلى .

وهناك أمثلة من مشاهداتى أثنـاء اتصالى بمدرسة المتفوقين وبفصول المتفوقين تدعم هذا الرأى ومن هذه الامثلة : حالة الطالبة التى اشرنا اليها فى المقال السابق ، والتى رسبت فى امتحان الثانوية العامة نتيجة لحالة أسرتها الاقتصادية وفى هذا دليل على اثر العوامل الاقتصادية على التفوق .

وهكذا نجد أن الاعتقاد بأن مواهب التلاميذ وتفوقهم لابد وأن يظهر من تلقاء نفسه وان التفوق نتيجة لموهبة أصيلة لا يمكن غمرها وتجاهلها ، وانها تأخذ طريقها الطبيعى فى النمو ، وانها يجب الا تحاط برعاية خاصـة ، ولا يجب أن تخصص لهؤلاء المتفوقين برامج خاصـة حرصـا على مبـدأ تكافؤ الفرص المزعوم : وقد دحض وأصبح من قبيل اللغو . واذا كان هذا الهراء قد دعم وانتشر فى الماضى عن طريق أمثلة قليلة لعباقرة ازدهرت عبقريتهم فى بيئات فقيرة ، فانه من المحتمل جدا أن هؤلاء العباقرة لو وجدوا رعاية خاصة لكانوا اكثر عبقرية ، ومن المؤكد انه لو بذلت جهود صادقة للكشف عن العناصر الصالحة لخرجت من هذه البيئات الفقيرة اعداد اكبر من العباقرة حال الفقر بينهم وبين نمو قدراتهم .

والنظرة الحديثة تذهب الى أن كثيرا من القدرات الممتازة قد لا تتطور لنقص فى الشروط البيئية الملائمة ، وكثير من هذه القدرات غير المنماة نجدها فى أفراد الاسرة الفقيرة ، واذا كان المجتمع الاشتراكى قد أعلن الحرب ضـد الفقر ، وأعلن ان هدفه توفير حياة كريمة لجميع أفراد الشعب ، فانه حتى يتحقق هذا الهدف الذى نقترب منه سريعا يجب أن تولى الدولة رعايتها الى البراعم التى تتوقع لها الازدهار ، وان تحيط المتفوقين بعناية خاصة وبيئة تربوية صالحة لنمو قدراتهم فى اتجاهات مرغوب فيها اجتماعيا .

مسئولية المجتمع الاشتراكى عن رعاية الطلاب المتفوقين :

مما سبق يتضح أن رعاية المتفوقين من الطلاب أمر لا يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص ، بل انه ضرورة من ضرورات المجتمع العربى المتطور واذا كان هذا المجتمع قد ارتضى الاشتراكية لتكون هى الاسـاس الذى يرسى عليه قواعد الرفاهية والسعادة والتقدم ، فعلى أى أساس تقوم مسئولية المجتمع الاشتراكى عن رعاية الطلاب المتفوقين ؟

ان المجتمع الاشتراكى يقـوم على تحقيق الكفاية والعـدل ، ولا يمكن

تحقيق الكفاية دون تعبئة كافة الجهود والافادة من جميع الطاقات المــادية والبشرية فى الأمـــة ، ولا يتحقق هذا الا برعاية ذوى الاستعدادات الممتازة الذين يستطيعون تقديم العمل القائم على العــلم ويكونون القيادات الخلاقة المنتجة فى ميادين الاقتصاد والسياسة والاجتماع .

كما لا يمكن تحقيق مبـدأ العــدل اذا لم تتح الفرص أمام المتفوقين من الطلاب مهما كانت حالة أسرهم الاقتصادية . لينالوا من العــلم القدر الذى يؤهله لهم أستعدادهم ، فليست العدالة فى توزيع العائد المادى فقط ، ولكنها أيضا فى توزيع الخدمات . وتفسير ذلك أن قيمة الفرد فى المجتمع الاشتراكى تتوقف على ما يستطيع أن يؤديه لمجتمعه من أعمال ، واذا كانت الأسر الفقيرة أو التى لم يتيسر لها القدر الكافى من الثقافة لا تستطيع أن تكشف عن تفوق أبنائهـا وتنمى فيهم هـذا التفوق ، فان على المجتمع أن يكشف عن هـؤلاء المتفوقين ، وأن يتيح لهم الفــرص الكافيــة لتنميــة نواحى تفــوقهم حتى يستطيعوا أن يقدموا لوطنهم عملا يتناسب مع حقيقة استعدادهم ، وبالتالى يتناسب قدرهم فى المجتمع مع هذا العمــل بغض النظر عن مركز أسرهم المــالى .

ومن ناحية أخرى فانه يجب أن يلاحظ أن المجتمع الاشتراكى يقوم على تضامن قوى الشعب العاملة ولا يسمح بقيام ارستقراطية من اى نوع ولو كانت ارستقراطية فكرية ، فجميع المتصدين لقيادة قطاعات المجتمع من النواحى العلميــة أو السياسية أو الاجتمــاعية أو غيرها مطالبين بأن يواجهوا المشكلات التى تواجه جماهير الشعب العاملة ، وأن تحاول ايجاد الحلول العمليــة لهــا ــ ولن يتأتى هــذا الا اذا أحست هذه القيــادات بمسئوليتها تجاه المجتمع ، ولهذا فان المجتمع الاشتراكى عليه مسئولية اعداد المتفوقين الذين ينتظر أن تكون من بينهم بعض هذه القيادات الاعداد الاجتماعى السليم الذى يجعلهم يشعرون بالتزامهم تجاه مجتمعهم وانهم يجب ان يضعوا مواهبهم فى خدمة مجتمعهم لا ان يستغلوها لمصــلحة شخصية أو كسب ذاتى . كما يجب أن توجه عناية نحو توجيه المتفوقين بحيث يكونون متواضعين ولا يستعلون على أبناء وطنهم أو يكونون فيما بينهم طبقة جديدة منفصلة فكريا عن باقى أفراد الشعب .

هذا وقد نص الميثاق على أن « القيادات الجــديدة لابد لها أن تعى دورها الاجتماعى وان أخطر ما يمكن أن تتعرض له فى هذه المرحلة هو أن تنحرف متصورة انها تمثل طبقــة جــديدة حلت محل الطبقــة القديمة وانتقلت اليها امتيازاتها » .

وهكذا تكون مسئولية المجتمع الاشتراكى فى رعاية المتفوقين تقــديم

الرعاية لهم ، وحماية تفوقهم من العوامل التى قد تعوق نموهم باعتبارهم ثروة قومية ، وتوجيههم اجتماعيا حتى يحسون بمطالب الشعب ويحسنون التعبير عنها ويستطيعون ايجاد الوسائل لتحقيقها وتجميع قوى الشعب وراء الجهود المحققة لها .

وعلى هذا فان رعاية المتفوقين ليست مجـرد جمعهم فى مدرسة أو فصول خاصة بهم ولكنها تستمد أساليبها ووسائلها من حاجات المجتمع ومطالبه وخصائص الطلاب المتفوقين وطبيعة تفوقهم ، ولهذا فان رعاية المتفوقين وان كانت ضرورة من ضرورات المجتمع العربى الاشـــتراكى فى الوقت الحالى الا انها يجب ان تتوفر لها الشروط الكفيلة بتحقيق الاهداف التى أنشئت من أجلها .

التعليم الثانوى التجارى
نشأته ـ تطوره ـ أهدافه

للأستاذ محمود زويل
وكيل التجارة الثانوية بشبرا

أولا ــ نشأة وتطور التعليم التجارى :

ترجع المبادرة فى انشاء التعليم التجارى فى مصر الى المدارس الخاصة الأجنبية ولم تتأسس هذه المدارس لتعليم المصريين بل لتعليم الأجانب الذين كانوا مقيمين فى مصر سواء كانوا انجليزا أو فرنسيين أو ايطاليين أو يونانيين أو غيرهم . ولم تكن لغة الدراسة هى اللغة العربية بالطبع بل لغة أصحاب تلك المدارس والطلبة الملتحقين بها . وسبب نشأة التعليم التجارى داخل المدارس الخاصة الأجنبية هو سيطرة الاجانب على الاقتصاد الوطنى سيطرة تامة مكنها لهم الاستعمار أولا ثم رواسبه بعد ذلك .

أما التعليم التجارى الحكومى فقد بدأ بفصول مسائية ، ففى عام ١٩١٠ افتتحت فصول مسائية بالقاهرة أعقبها فتح فصول مماثلة بالاسكندرية عام ١٩١١ وتلى ذلك فتح فصول أخرى فى جهات متعددة ــ وكان فتح فصول القاهرة بمثابة اللبنات الأولى فى تشييد بناء التعليم التجارى الحكومى وكانت تلك الفصول المسائية معدة لأولئك الذين يعملون نهارا بغرض تحسين معلوماتهم عن التجارة وبالتالى مساعدتهم على القيام بأعمالهم بطريقة افضل ، وكانت مواد الدراسة عبارة عن حساب تجارى ومسك دفتر وطرق تجارة وآلة كاتبة ولغة فرنسية ولغة انجليزية تدرس داخل قسم عربى وقسم انجليزى وقسم فرنسى ، كما كان برنامج كل مادة يدرس على ثلاثة مستويات : مستوى أولى ومستوى متوسط ومستوى متقدم . وينبغى أن نلاحظ هنا أن التعليم التجارى الحكومى فى مصر بدأ بداية مماثلة للتعليم التجارى فى انجلترا من حيث كون الدراسة مسائية وجعلها على ثلاثة مستويات من حيث العمق والاتساع . وقد ازداد عدد المدارس التى تقدم دراسات مسائية بالتدريج حتى بلغ عام ١٩٣٠ ١٧ مدرسة للبنين (تشمل ٢٨٤ فصلا ، ١٦٥٥ تلميذا) ومدرستان للبنات (تشمل ١٧ فصلا ، ١٠٣ تلميذة) . وابتداء من عام ١٩٣٢ اتبعت سياسة انكماشية بالنسبة لتلك الفصول نظرا لمنافسة الاعداد المتزايدة من خريجى مدارس التجارة المتوسطة النهارية والتى سنشير اليها بعد قليل ، حتى انخفض عدد المدارس المسائية المتبقية عام ١٩٣٤ ــ ١٩٣٥ الى أربع فقط ــ ثلاث للبنين (وتشمل ٣٠ فصلا ، ١٦٩ تلميذا) وواحدة للبنات (وتشمل ١٩ فصلا ، ٨٩ تلميذة) .

وفى عام ١٩١١ أنشئت أول مدرسة تجارية نهارية فى القاهرة « الخديوية » وكانت مقسمة الى قسمين منفصلين قسم متوسط ومدة الدراسة به عامين ، وقسم عال ومدة الدراسة به ثلاثة أعوام ، وفى عام ١٩١٣ انفصل القسمان الى مدرستين مستقلتين وزيدت مدة الدراسة بالمدرسة المتوسطة الى ثلاث سنوات . (فى عام ١٩٣٦ حولت مدرسة التجارة العليا الى كلية التجارة) وكان الغرض من انشاء أول مدرسة تجارية نهارية بقسميها المتوسط والعالى هو « تدريب الطلبة المصريين فى المواد التجارية ومبادى التمويل حتى يمكنهم أن يلتحقوا بوظائف غير الوظائف الحكومية » .

والواقع ان انشاء تلك المدرسة التجارية النهارية الأولى فى مصر كان استجابة لضغوط قومية واقتصادية عبرت عن نفسها فيما بعد بوضوح عام ١٩١٩ بقيام الثورة الوطنية وعام ١٩٢٠ بانشاء بنك مصر كأول مصرف مصرى صميم . وعلى أثر تأسيس بنك مصر وشركاته فيمابعد زاد الاهتمام بالتعليم التجارى نتيجة لزيادة الطلب على خريجيه فأنشئت عام ١٩٢٧ — ١٩٢٨ مدرستان تجاريتان واحدة فى القاهرة والثانية بالاسكندرية ، وفى عام ١٩٢٩ — ١٩٣٠ افتتحت مدرسة التجارة المتوسطة بالمنصورة ، أعقبها فتح مدرسة التجارة المتوسطة بطنطا عام ١٩٣٠ — ١٩٣١ ، وتلى ذلك افتتاح مدارس تجارية متوسطة أخرى فى جهات مختلفة ، حتى بلغ عددها عشرون مدرسة عام ١٩٥٢ .

وينبغى أن نلاحظ هنا أن مدارس التجارة المتوسطة قبل عام ١٩٥٢ — ولو أنها فى الواقع كانت فى مستوى المرحلة الثانوية — الا أنها لم تعتبر ضمن تلك المرحلة وكان ينظر اليها على انها مدارس من الدرجة الثانية ذلك لأنها كانت مرحلة منتهية لا يمكن لخريجيها تكملة دراساتهم شأن زملائهم بالمدارس الثانوية مما جعل الملتحقين بها غالبا من الطبقة الفقيرة لأن القادرين كانوا يدخلون المدرسة الثانوية التى تؤدى بهم الى الجامعة . وفى عام ١٩٥١ بدأت مكانة المدرسة التجارية تتحسن حيث اعترف بها قانون التعليم رقم ١٤٢ لعام ١٩٥١ ضمن المرحلة الثانوية كما أعطى القانون الفرصة لخريجيها البارزين للالتحاق بكليات التجارة ، كما أصبح أيضا التعليم الثانوى جميعه بالمجان . وقد اتبع قانون التعليم لعام ١٩٥٣ نفس السياسة ، وعلى أثر انشاء المعاهد التجارية العليا عام ١٩٥٨ واعطاء الحق لخريجى المدرسة الثانوية التجارية للالتحاق بها انكمشت الهوة السحيقة فى المكانة الاجتماعية التى كانت تفصل بين المدرسة الثانوية ومدرسة التجارة المتوسطة قبل عام ١٩٥٢ .

وقد أدت قوانين التمصير وقوانين التأميم بالاضافة الى نشاط حركة التصنيع الى طفرة فى الطلب على خريجى المدارس الثانوية التجارية أدت بدورها الى توسع لم يعهده التعليم التجارى من قبل اذ ارتفع عدد المدارس من ٢٠ مدرسة عام ٥٤/٥٥ تضم ٤٥١١ طالبا وطالبة الى ٤٤ مدرسة ، ٥٢ قسما ملحقا بمدارس ثانوية عامة عام ١٩٦٠/١٩٦١ تضم ٣٦٫٢٢٦ طالبا وطالبة . وكانت هذه الزيادة ضرورية على أثر توسيع

واعادة تنظيم الهيكل الاقتصادى للوطن واعادة بناء المجتمع على أسس اشتراكية طبقا لتخطيط شامل ، وكان لابد أن يعاد النظر فى تنظيم التعليم الفنى بأنواعه الثلاثة ـ وفعلا صدرت قوانين التعليم الفنى الجديدة عام ١٩٥٦ (القانون الخاص بالتعليم التجارى هو : القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم التجارى) ، ولعل من أبرز خصائص تلك القوانين هو النص على تكوين المجالس الاستشارية للتعليم الفنى على مستويات مختلفة لكل نوع من أنواعه تضم بين أعضائها طائفة من رجال الصناعة والزراعة والاقتصاد والهدف من ذلك هو تحصين التعليم الفنى ضد الجمود ، والتخلف بوقوفه دائما على الخبرات المنوعة والمعرفة الواقعية بحاجات قطاع الاعمال ، والأصول الفنية المستحدثة وتطور التطبيقات العملية ومجالاتها .

وقد أعقب صدور هذه القوانين عقد مؤتمر للتعليم التجارى التقى فيه رجال الاعمال من مديرى الشركات والمؤسسات بالمشرفين على التعليم التجارى لتعرف آرائهم فى المدة ما بين ١٢ ، ٢٠ مايو ١٩٥٩ ، وقد توصل المؤتمر الى توصيات عملية بشأن السياسة التى يحسن اتباعها فى الخطط والمناهج واعداد المدرسين . ومن أبرز توصياته المتعلقة بالتعليم الثانوى التجارى ما يلى :

١ ـ أن تتنوع الخطط والمناهج الدراسية بما يناسب حاجات البيئة وذلك باستحداث مواد اختيارية ينتقى منها الطالب مادة تتناسب مع استعداده وحاجات السوق على أن يترك للمجالس الاستشارية الفرعية بالمناطق تحديد المواد الاختيارية فى دائرة المنطقة . (وقد نفذت هذه التوصية) .

٢ ـ تنظيم دراسات تدريبية عملية لمدرسى المواد التجارية مع عمل زيارات للمؤسسات التجارية والصناعية بصفة دورية (وتعمل ادارة التدريب على تنفيذ تلك التوصية) .

أما عن احتمالات نمو التعليم التجارى فان مشروع السنوات الخمس ٦٠/٦١ ـ ٦٤/١٩٦٥ قد بنى على أساس تأكيد أولوية مرحلة الالزام والتعليم الفنى ، وبالنسبة للتعليم الثانوى الفنى فقد بنى المشروع على اساس استكمال فتح المدارس الثانوية بعواصم المحافظات بحيث تتوافر خدمات التعليم الفنى بأنواعه الثلاثة بها (تجارى وصناعى وزراعى) ، وقد جاء بالمشروع ان الخدمة الجديدة بالنسبة للتعليم الثانوى التجارى ٢٧٩ فصلا منها مدرستان جديدتان .

أما عن السمات المميزة للتعليم الثانوى التجارى حاليا فيمكن اجمالها فى نقط ثلاثة :

١ ـ الاهتمام بمسايرة خطط الدراسة ومناهجها لما صدر من القوانين والتشريعات الحديثة حتى تكون مطابقة لما يجد من تطورات .

٢ ــ ايجاد صلة قوية بين قطاع الاعمال والمشتغلين بالتعليم التجارى عن طريق :

(أ) المجالس الاستشارية .

(ب) عقد المؤتمرات التجارية التى يلتقى فيها رجال الاعمال بالمشرفين على التعليم التجارى .

(جـ) ايفاد عـدد كبير من المعلمين فى بعثات داخلية قصيرة خـلال العطلة الصيفية الى الشركات والمصارف والمؤسسات المالية الكبيرة بقصد المران العملى .

٣ ــ الاخذ فى الاعتبار حاجات قطاع الاعمال فى البيئة المحلية التى توجد بها المدرسة عن طريق ادخال المواد التجارية الاختيارية .

ثانيا ــ أهداف التعليم الثانوى التجارى :

ينبغى قبل أن نناقش أهداف المدرسة الثانوية التجارية أن نتعرض قليلا لبعض خصائص التربية وأهدافها بصفة عامة ، والاتجاه الحديث فى النظرة الى التعليم .

ان الانسان المعاصر يعيش فى زمن تتفجر فيه ضروب المعرفة تفجيرا وتزداد فيه وسائل السيطرة على الطبيعة ومواردها بشكل لم يعرف من قبل مما يلقى على التربية فى الدول النامية مهمة جسيمة وعبئا كبيرا فى اداء رسالتها فى توسيع وتطوير ثقافـة المجتمع لملاحقة التطور السريع الذى يتطلبه عصر التكنولوجيا الحديث . ووظيفـة التربية كاداة للتغيير والتطور تتعارض مع وظيفتها التقليدية فى المحافظة على التقاليد والتراث ، وهذا الموقف المتعارض أو التناقض فى وظائف التربية يخلق نوعا من التوتر ينبغى أن تكون على دراية به لا سيما وان نظامنا التعليمى كان عرضة فى السنوات القليلة السابقة ولا يزال لتطوير جذرى ــ هذا التوتر شىء طبيعى فهو ثمن التطور فلا تقدم بدون صراع فكرى ، وعـدم وجود توتر دليل على الركود ...

والى جانب وظيفة التربية فى المحافظة على التراث الثقـافى وتنقيته وتطويره فانهـا تهدف بصفة عامة وفى مختلف مراحل تعليم الفـرد الى اعداده للحياة الاعداد المستنير الذى يساعده على أن يحيا حيـاة متكاملة كفرد يستمتع بحياته ، وكعامل منتج ينفع نفسه ويكسب قوته ، وكمواطن مستنير يحافظ على قيم ومثل مجتمعه بقدر ما يسهم فى تطويره . واذا جاز قبول هذا الهدف العريض للتربية بصرف النظر عن المرحلة التعليمية أو نوع التعليم اوجب الأخذ فى الاعتبار عاملين هامين :

العامل الأول :

خصائص نمو التلميذ البيولوجية والسيكولوجية فى مختلف مراحل نموه ، وميوله التى تظهر فى مراحل تعليمه بقصد توجيهه الى متابعة نوع التعليم الذى يتفق وتلك الميول .

العامل الثانى :

خصائص المجتمع التى تعد التلميذ للحياة فيه من حيث ايديولوجيته ونظامه الاقتصادى والاجتماعى ، ويمكن القول باختصار أن أيديولوجية مجتمعنا قائمة على دعائم ثلاثة « الحرية والاشتراكية والوحدة » ، ونظامنا الاقتصادى قائم على أساس « الكفاية » باستغلال مواردنا طبقا لخطة علمية شاملة تهدف الى مضاعفة الدخل القومى كل عشر سنوات ويتسم فى الوقت الحالى بالتطور السريع نسبيا اذ يمر الآن بمرحلة الانطلاق بعد أن اجتاز مرحلة التهيؤ للانطلاق ، ونظامنا الاجتماعى قائم على أساس « العدل » والغاء الفروق الطبقية بطريقة سلمية ويتسم فى الوقت الحالى بالتغير فى هذا الاتجاه . ومجتمع هذه خصائصه يستوجب من التربية أن تعمل على اعداد المواطن الاعداد الذى يسهل عملية تكيفه مع ظروف مجتمعنا المتغيرة اقتصاديا واجتماعيا حتى يمكن أن يشعر بالأمن والاطمئنان وبالتالى يحيا سعيدا ويساعد على اسعاد غيره وتحقيق أهداف مجتمعه والمجتمع العربى .

والنقطة الاخرى التى نود أن نتعرض لها وهى النظرة الحديثة للتعليم ـ اذ ينظر اليه على انه « استثمار فى الجنس البشرى Investment in mankind لا تقل اهميته اطلاقا عن الاستثمار فى الموارد المادية . وهذا الاتجاه فى التفكير ، الاقتصادى فى طبيعته ، يمثل نظرة جديدة كلية لتمويل التعليم ، اذ باستخدام الاصطلاح « استثمار » يعنى أن للتعليم عائد وأن هذا العائد يمكن النظر اليه على أنه فردى واجتماعى ، وقد أكدت الدراسات فى بعض الدول أن عائد التعليم لا يقل اطلاقا عن عائد الاستثمار فى الموارد المادية ، ومما يزيد فى أهمية الاستثمار فى التعليم أن مجرد الاستثمار فى المعدات الرأسمالية الباهظة التكاليف قد يضيع هباء منثورا اذا لم تجد العنصر الانسانى الكفء الذى يحافظ عليها ويصونها ويجدد فيها ـ وفى هذا الخصوص توصل الباحث السويدى Odd Aukrust الى أن عوامل الانتاج هى رأس المال ، والعمل ، « والعامل الانسانى » The human factor : وأن هذا العامل وأن صعب تعريفه فان التربية أساس تكوينه .

وان كانت تلك النظرة الجديدة للتعليم تؤكد أهمية تمويله بسخاء الا أنه لابد للمخطط أن يرسى خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية على أسس تحقق التوازن والانسجام بين القطاع الاقتصادى والقطاع الاجتماعى (شاملا التعليم) اذ ليس من الصالح مثلا أن يزيد الاستثمار فى التعليم الى الحد الذى يتدفق عنده شباب يفوق طاقات الاقتصاد القومى .

أهداف المدرسة الثانوية التجارية :

كانت أهداف المدرسة التجارية ومناهجها قبل الثورة انعكاسا للنظام الاقتصادي والاجتماعي السائد فى ذلك الوقت . اذ كان النظام الاقتصادى نظاما ساكنا لا يتسم بالديناميكية ، شأنه شأن أى نظام اقتصادى فى مجتمع تقليدى متخلف ، كما كان النظام الاجتماعى نظاما طبقيا — قلة تنعم بالحياة وغالبية تشقى فيها وبها . فكانت المدرسة التجارية مدرسة « الفقراء المحظوظين » الذين قدر لهم أن يتابعوا تعليما أرقى من التعليم الابتدائى وكانت تلقنهم قسطا ضئيلا من المعلومات التجارية الجامدة دون أن تعتنى بالجانب الثقافى من المعرفة اذ تضمن المرسوم بقانون رقم ١٠٢ لسنة ١٩٤٥ المنظم لشئون مدارس التجارة المتوسطة ما يلى :

« أن الغرض من مدارس التجارة المتوسطة اعداد التلاميذ الذين يلتحقون بها اعداد نظريا وعمليا لمزاولة الاعمال الكتابية والحسابية فى الدوائر التجارية والمالية والزراعية والمصالح الحكومية » .

والواقع وان كانت المدرسة التجارية قبل الثورة تركز غرضها على الجانب المهنى فقط ، فقد كان ذلك أيضا هو غرض المدرسة الثانوية (العامة) اذ كانت تهدف الى تخريج موظفين يقومون بالعمل فى المصالح الحكومية (الى جانب اعدادهم للمدارس العليا والجامعات) وقد فرض هذا الغرض الضيق نفسه على المناهج وطرق التدريس فكانت المناهج جامدة وكان على الطالب استظهار تلك المناهج وحفظها دون نقد أو تطبيق .

تلك كانت وظيفة المدرسة التجارية قبل الثورة — فما هى وظيفتها بعد الثورة كما ينبغى أن تكون وفى ضوء نظامنا الاقتصادى الدينامىكى المتطور ونظامنا الاجتماعى الذى تغير ويتغير نحو مجتمع لا طبقى ؟

ان أهداف التعليم الثانوى التجارى فى ظل نظامنا الاجتماعى الجديد تتلخص فيما يأتى :

١ — تحقيق الهدف التربوى العام لكل مراحل التعليم وانواعه من حيث اعداد الفرد للحياة فى مجتمعه ، والى جانب هذا الهدف يجب أن تحقق غرضا خاصا يتفق وطبيعتها النوعية وهو اعداد الطالب لمجتمع قطاع الاعمال — ويهدف هذا الاعداد الأخير الى قدرة الطالب على استخدام المفاهيم والمهارات التى تعلمها فى بيئة قطاع الاعمال ويمكن أن تسمى تلك القدرة « بالذكاء المهنى »

٢ — تزويد الطالب بالثقافة التجارية التى تتفق وطبيعة الوظائف المتغيرة فى اقتصاد ديناميكى الى جانب تزويده بقدر عريض من الثقافة العامة . وهنا يجب أن ينظر الى المواد التجارية على أنها مجموعة من الفعاليات تنشط وتشجع أكثر مما هى مواد تدرس وتتعلم —

وبعبارة أخرى أن عمليــة التعليم التى تساعد على التفكير المنطقى والنقد والابداع أهم من تحصيل المادة .

٣ ـ تزويد الطالب ببعض المهارات العملية النافعة مما يحقق الشعور باحترام العمل اليدوى والاعتماد على النفس واحترام الذات وهذه أسس نافعة للتربية الخلقية .

واذا كان لنا أن نقبــل هذه الاهــداف الثلاثة فانه لا يكفى فقط أن يساهم التدريس وطرقه على تحقيقها بل أن ما يجرى خارج الفصــول الدراسية من تربية بدنية واجتماعية عن طريق الألعاب والجمعيات والأندية (بما فى ذلك الجمعيات التجارية والنادى التجــارى) لا تقل أهميــة عما يجرى داخل الفصول ، بل أن ذلك كله يجب اعتباره جزءاً من المنهج .

مفاهيم أساسية فى عملية التطبيع الاجتماعى

للأستاذ محمد مصطفى زيدان
أستاذ علم النفس المساعد
بكلية المعلمين بأسيوط

ما المقصود بعملية التطبيع الاجتماعى ؟

« عملية التطبيع الاجتماعى هى عملية تشكيل أفراد انسانيين ليندمجوا فى الاطار العام للجماعة التى ولدوا فيها ويصبحوا أفرادا متكيفين مع هذه الجماعة وأنماطها وقيمها » .

فالطفل وحدة بيولوجية تكون جزءا متكاملا مع وحدة أكبر هى وحدة البيئة . والجانب الاجتماعى هو أهم جوانب البيئة فى حياة الانسان وفى تكوين شخصيته . ففى مبدأ الأمر يعتمد الطفل اعتمادا كليا على الكبار فى تربيته وتعليمه وتوجيه سلوكه تدريجيا كى يعنى بنفسه ويتشرب عادات وتقاليد مجتمعه ويتكيف لثقافته .

والتغيرات التى تحدث للطفل منذ أن يولد حتى يتخذ له مكانا مميزا بين الكبار الناضجين هى فى أساسها عملية التطبيع الاجتماعى ، والطفل عندما يمر بعملية التطبيع الاجتماعى يؤثر بعد ذلك فى تطبيع الآخرين . وتتمشى مع عملية التطبيع الاجتماعى عملية أخرى مهمة للمجتمع وهى أن الفرد يصبح حاملا للثقافة التى تعتبر طابعا معينا من الحضارة .

لابد من وجود التفاعل الاجتماعى حتى تحدث عملية التطبيع الاجتماعى :

يقدم المجتمع للطفل عددا قليلا من الافراد يلاحظونه ويسلكون نحوه بطرق معينة ويبدأ الطفل فى ملاحظة هؤلاء الافراد وفى الاستجابة لهم فى الوقت الذى يلاحظونه هم ويستجيبون له ، وبهذا يبدأ فى تغيير نفسه تدريجيا حتى يشترك فى هذا المجتمع وحتى يكتسب فى نفس الوقت شخصية مميزة له . هذه العملية التى يلاحظ فيها الطفل الآخرين ويستجيب لهم فى نفس الوقت الذى يلاحظونه هم ويستجيبون له تعرف بالتفاعل الاجتماعى .

يتضمن مفهوم التفاعل الاجتماعى اذن الاستجابة الفعالة التى ينتج

عنها التعليم ، والتعليم يمثل التغير الذى يحدث للكائن الحى نتيجة الاستجابة أو الاستجابات التى يقوم بها .

والتفاعل الاجتماعى يصحبه دائما « تعلم » . فباختلاف أنواع التفاعل الاجتماعى وميادينه تختلف أيضا انواع التعلم وميادينه . فما يقوم به الفرد من عقل ما هو الا استجابة .

وعملية التفاعل الاجتماعى تتضمن عملية تأثير وتأثر ، فهو يؤثر فى غيره بحيث يستدعى استجابة معينة وهو يستجيب لغيره نتيجة سلوكهم نحوه . على أن الطفل لا يتأثر بما يوجد فى ثقافته فى مجملها وانما يتأثر بما تقدمه له هـذه الثقافة من أفراد معينين ، أو من مواقف معينـة على أن هؤلاء الافراد يشتركون فى نواح كثيرة من هـذه الثقافة ويشتركون فى مفاهيم ومدركات عامة . هذه الحقيقة هى نتيجة هذا التفاعل الاجتماعى الذى يتضمن عملية التأثير والتأثر .

والتفاعل الاجتماعى يؤدى الى تكوين انماط سلوكية عامة مشتركة بين الجميع اذ ينتج عن هذا التفاعل تكوين الاتجاهات العامة نحو الآخرين . فنحن نعرف أننا نميل الى الاستجابة للآخرين لا على أساس ما يقولونه وما يفعلونه بل على اساس شعورنا نحوهم كأشخاص .

ويؤكد لنا علم النفس الاجتماعى أن اتجاهاتنـا نحو الافراد الآخرين لا يمكن فصلها عن اتجاهاتنا نحو أنفسنا ، اذ لا يمكن فهم أحدهما منفصلا عن الآخر . فاتجاهات الفرد نحو الآخرين وفكرته عنهم تؤدى بنا الى فهم اتجاهاته نحو نفسه وفكرته عنها ، وهذا عنصر هام فى تكوين الشخصية الانسانية واتجاهاتها .

ومما هو جدير بالذكر فى هذا الصدد أن التفـاعل الذى يحدث بين الفرد وبين الآخرين انما هو **تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعيـة التى تكون شخصية الانسان .**

فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوجى لا يمكن أن يكون هناك سلوك ، ولا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية دون وجود أشخاص آخرين يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوجى .

اذن لابد من وجود الظروف البيـولوجية والاجتماعيـة حتى يتكون السلوك الاجتماعى فالفرد مثلا اذا كانت تنقصه الاستعدادات البيولوجية الضرورية أو البيئة الاجتماعية الملائمة فانه لا يستطيع أن يتعلم اللغة .

والحقيقة الهامة فى هـذا التفاعل الاجتماعى : **ان الانسـان حيوان اجتماعى** ، يعتمد على غيره من الافراد الانسانيين من ناحيتين :

الاولى : أن نموه الجسمى واستمرار هذا النمو يعتمدان على مساعدة الآخرين له وعنايتهم به ، فالطفل الانسانى يستمر اعتماده على الغير لمدة طويلة بعد ولادته وبدون هذه العناية لا تقدر له الحياة .

والثانية : هى أن الاطفال الانسانيين يعتمدون على الآخرين فى تنميـة تلك الصفات التى تجعل منهم أفرادا انسانيين ، أى أن السلوك البشرى يكتسب عن طريق التعامل مع أفراد البيئة التى ينشأ فيها الطفل ، على أن هذا السلوك الانسانى يختلف باختلاف الثقافة التى يعيش فيها الطفل.

فالانسان اجتماعى بالضرورة أى أنه يتفاعل مع الآخرين تفاعلا ينتج عنه استمرار وجوده واكتسابه الصفات الانسانية التى تميزه عن سائر الحيوانات .

الدور الاجتماعى كجزء من عملية التطبيع الاجتماعى :

الدور الاجتماعى هو نمط من الاتجاهات والافعال التى يقوم بها الفرد للتعبير عن المواقف الاجتماعية المختلفة . ويرى « كوتريل Cottrell » أن الدور الاجتماعى هو تتابع نمطى لافعال متعلمة يقوم بها فرد من الافراد فى موقف تفـاعلى ، وبذلك يرتبـط الدور الاجتمـاعى لفـرد معين بالادوار الاجتماعية للافراد الآخرين .

والافعال التى تتخذ نمط الادوار الاجتماعية يتعلمها الفرد بطريقتين : الطريقة الاولى : التعليم القصدى . والطريقة الثانية : التعليم العرضى . على أن هاتين الطريقتين قد تعملان جنبا الى جنب فى تعاون تام . فأى مجموعة من الانماط السلوكية المتوقعة بالنسبة لدور معين هى فى أغلب الاحيان مزيج من التوقعات المكتسـبة عن طريق التعليم القصدى والتعليم العرضى .

والتعليم القصدى : تقوم به الثقافة فتعلم أفرادها أفعالا معينة لهـا أرصاف معينة وطريقتها فى ذلك أن تكافىء على الاعمال التى تقبلها وتعاقب على الاعمال التى لا ترغب فيها .

أما التعليم العرضى : فمن طريقـه يكسب الفرد طرق السـلوك التى يجدها لدى الآخرين فى بيئته ، ومن هذه الاشكال العديدية التى يتخذها التعليم العرضى **اللعب** ، ولقـد اعترف « جورج ميـد George H. Mead بأهمية اللعب فى اكتساب وتعلم الادوار الاجتماعيـة ، اذ ينتج عن اللعب

نتيجتان هامتان بالنسبة للاطفال : أولا اكتساب الادوار وثانيا اكتساب المهارات فى الادوار المختلفة .

ففى اللعب يستطيع الطفل أن ينتقل من دور الى دور دون أن يلاحظ المنطق الشكلى الذى يتبعه الكبار ، وهذه الحركة والانتقال من دور الى دور يتيح للفرد أن يقوم بدوره وبدور الآخر ولعل هذا الانتقال من دور الى دور وقيام الطفل بها جميعا **واكتسابه للمهارات المختلفة المرتبطة بهذه الادوار مما يساعد على سرعة عملية التطبيع الاجتماعى وعمقها .**

والدور الاجتماعى تحدده الثقافة التى ينشأ فيها الفرد ، فالفرد فى مجتمع من المجتمعات عندما يقوم بدور من الادوار الاجتماعية يجد هذا الدور فعلا منظما من قبل : بأنواع السلوك التى يجب أن يقوم بها بأنواع السلوك الاخرى التى يمنع من القيام بها .

فالادوار الاجتماعية **أدوار جاهزة** فى مجتمع من المجتمعات ، ومجال الاختيار منها محدودا . وبذلك لا يستطيع الفرد الا استطاعة محدودة أن ينتقى من بين ما يمكن الانتقاء منه لانه يحتل مراكز معينة لا يستطيع التحكم فيها على أساس العمر أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية مثلا .

على أن هذا لا يمنع أن هناك اختلافات فردية ممكنة ضد القيام بدور من الادوار ، بل ان بعض الافراد يستطيعون أن يقوموا بين وقت وآخر بالتجديدات الاجتماعية فى الادوار التى يقومون بها . ويكون هؤلاء غالبا هم قادة التطور والتغير الاجتماعى . أما فى معظم الاحيان وبالنسبة لمعظم الافراد الذين يحتلون مركزا معينا ، فانهم يقومون بما يتوقع منهم فى هذا الدور : أى يتشابهون الى حد كبير فى سلوكهم وفى تفاعلهم مع الآخرين .

ولكى يعرف الانسان دوره لابد له من معرفة تامة بالدور المكمل له ، وبذلك لا يعرف الفرد فقط ما يجب عليه القيام به ، بل يعرف أيضا ما يتوقعه من الآخرين . فلكل دور حقوق نحو أدوار الآخرين وعليه واجبات نحوها ، فالزوجة مثلا لها حقوق قبل الزوج وعليها واجبات نحوه وكذلك الام لها حقوق على ابنها وعليها واجبات نحوه .

على ان جميع الادوار الاجتماعية تشترك فيما بينها فىحقيقة هامةوهى ان أفراد الجماعة يدركونها فى ضوء مجموعة من المعايير الاجتماعية المشتركة التى تجعل الاتصال بين أفراد الجماعة ممكنا .

المراحل الثلاثة لعملية التطبيع

(أ) المرحلة الذاتية :

وفيها يتعلم الطفل أن يتكيف لمطالب جسمه وحاجاته البيولوجية والظروف البيئية المحيطة ، ويقبل المعانى التى حددها الكبار للمواقف التى يمر بها كما يظهر ذلك فى معاملتهم له : أى أن الطفل يكيف نفسه لسلوك الكبار .

والطفل يستجيب للمواقف المختلفة بكل حواسه وتتحدد بالتدريج بعض انماطه السلوكية نتيجة لما يترتب على استجاباته من نتائج . فيتعلم بالتدريج أن يستبعد بعض الانماط السلوكية التى تؤدى الى اشباع حاجاته البيولوجية . وتتلخص هذه المرحلة فى تمايز سلوك الطفل بالنسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة ، وقوام هذه العملية هو تناسق حسى ـ حركى ، يتحدد بعلاقة الطفل بالبيئة الخارجية وسلوكه فيها ، فتصبح معالم بيئته بمثابة علامات لسلوك معين يأتيه الطفل تحت ظروف خاصة .

ويجب ان تتم عملية الفطام تدريجيا فى هذه المرحلة ، وهذا التدرج لا يفيد فقط من الناحية الجسمية بل أنه هام جدا للصحة النفسية للطفل، فالفطام المفاجىء قد يكون عند الطفل بعض الميول العدوانية ازاء العالم الخارجى الذى يعتبر مسئولا فى نظره عن حرمانه من صدر أمه .

(ب) المرحلة المطلقة :

أهم ما يميز هذه المرحلة نمو الطفل الحركى واكتسابه القدرة على الانتقال من مكان الى آخر مستقلا (نسبيا) عن الكبار ، ونموه الحركى يمكنه من التعامل من الاشياء بدرجة أكبر من الحرية وبعيدا الى درجة ما عن رقابة الكبار .

ويلاحظ أن كثيرا من عادات وأفعال الطفل فى هذه المرحلة تجد مقاومة من الكبار الذين يتدخلون لمنعه ويترتب على هذا حدوث الصراع بين الطفل وبين الكبار من حوله ، وقد يتحول هذا الى صراع فى شخصية الطفل نتيجة للتناقض الذى يحدث فى معانى الاشياء اى حول العلامات التى كان يستجيب لها فى الماضى والمعانى الجديدة أو العلامات الجديدة التى يفرضها الكبار . وتتعدل معانى الاشياء بتغير توقعاته وتتمايز الاشياء والعلامات التى تحدد استجابات الطفل مما يؤدى تعديل سلوكه بحسب قيم الكبار وعاداتهم والمعانى التى حددوها للمواقف المختلفة التى يواجهها الطفل فى حياته اليومية : ذلك أن الكبار فى البيت يعملون على أن يطبعوا الطفل وينشئوه بحسب قيمهم واتجاهاتهم ، بحسب آرائهم ومعتقداتهم فى أفضل الطرق لتربيته . وهو يفرض هذا فرضا على من حوله مستجيبا فى ذلك

كله لاوامر الكبار ونواهيهم ، متشربا بذلك المعايير الاجتماعية الاساسية للافراد الذين يعيش بينهم ويتفاعل معهم .

ويقوم الطفل كذلك فى هذه المرحلة بممارسة الادوار الاخرى للافراد الآخرين فى مجتمعه ، فالطفل يلعب دور رجل البوليس ودور بائع اللبن ودور صاحب الحانوت . . .

(ج) مرحلة التعامل المشترك بينه وبين الافراد الآخرين :

وفيها يكتسب الطفل اتجاهات الكبار نحو المواقف الهامة فى حياته ، وفيها ينتقل الطفل من مرحلة التوقيع الثابت لسلوك الافراد الى معرفة اتجاهات الافراد السلوكية فى كل موقف ، فالطفل مثلا له الحق فى أن يذكر أسرار العائلة اذا لم يكن هناك غريب و لايحق له ذلك اذا كان هناك غريب .

ويستدعى الطفل فى سلوكه وعند اللعب العلامات أى الرموز التى تعبر عن اتجاهات الآخرين ثم انه يستجيب لتلك العلامات ، وبهذا يتعدل سلوكه بشكل يساعده على التوافق فى معاملاته مع الغير ، ويستخدم انماط السلوك الذى يحتمل ويتوقع صدورها من الغير نحوه ، وتتحدد ذاته بشكل واع بتحديد علاقاتها بالغير .

وفى هذه المرحلة يستطيع الطفل ان يوحد الجوانب الاساسيةلاتجاهات أعضاء الاسرة فى كل متكامل وان يكون اتجاهاته ويعدل انماط سلوكه على اساس هذا الاطار العام ، ونتيجة لهذه العملية قد يصبح كثير منالاتجاهات التى كونها الطفل شديدة التمكن من شخصيته ويتحدد سلوكه وينتظم تبعا لها ، وينسي الطفل انها اتجاهات أفراد آخرين : وعلى هذا تصبح اتجاهاته الخاصة . فبدلا من ان يفكر فيما يتوقعه الغير منه ، فانه يتوقع من نفسه أن يصدر عنه السلوك المناسب فى المواقف الخاصة . وقد تصبح هذه الانماط السلوكية من القوة بحيث تبدو كأنها عادات لا تتطلب من الطفل ان يفكر فى توقعات الغير عنه . أما عندما يتضمن الموقف بعض الجوانب الجديدة فان الطفل يصبح واعيا بذاته حيث يضطر الى تفهم اتجاهات الآخرين : أى انماط وتوقعاتهم منه وان يحدد معنى الموقف على ضوء خبرته الماضية قبل أن يقوم بدوره فى الموقف الجديد .

الدور الذى تقوم به اللغة فى التطبيع الاجتماعى :

اللغة أساسية فى عملية التطبيع الاجتماعى ، فلا تستطيع عملية التطبيع الاجتماعى ان تحقق هدفها دون اللغة .

فالكلمات رموز أو علامات تشير الى أشياء فى مواقف معينة وتحمل معانى تلك الاشياء فى تلك المواقف ، وعن طريق هذه الرموز يستطيع الانسان ان يستجيب للاشياء حتى فى حالة عدم وجودها فىالمجال الادراكى

الحسى المباشر . وعن طريق اللغة يتمكن الانسان من تحديد سلوكه سلفا بالنسبة لمواقف مستقبله وهذا هو أساس عملية التفكير .

فاللغة سلوك لفظى يرتبط بمواقف واقعية يواجهها الطفل فى حياته اليومية ويسلك نحوها سلوكا معينا ، ويمكن باستخدام اللغة نقل ماتحمله الالفاظ من معان من موقف الى آخر ، أى يمكن تعميمها وتعميم سلوك الطفل نحو المواقف المتشابهة .

فاكتساب الكلمة واستدعائها قد يقوم مقام الام فى توجيه او ضبط سلوك الطفل ، أى انه باكتساب الطفل للكلمة يسلك سلوكا يتمشى مع اتجاه الام او الاب أو غيرهما .

وهذا يساعد على نمو الطفل فيما يسمى بالقدرة على الضبط الذاتى ، وتتكون ذات الطفل بقيامه بأدوار الاخرين وبالتعبير عن اتجاهاتهم فى سلوكه باستخدام اللغة .

وبعبارة اخرى فأن الكبار يستطيعون باستخدام اللغة ان ينقلوا الى الطفل معانى المواقف المختلفة التى يواجهها فى حياته ، وتصبح اللغة ذات اهمية كبرى وأثر بالغ فى توجيه الطفل وفى عملية تطبيعه الاجتماعى ذلك ان الكبار يستطيعون باستخدام الفاظ لها دلالات أو معان خاصة من خبرات سابقة أن يكونوا عند الطفل اتجاهات سلوكية خاصة بالنسبة لمواقف لم يخبرها الطفل فعلا .

وخلاصة القول ان اللغة تهيىء للفرد قيامه بدور اجتماعى خير قيام بفهمه اولا للمعايير المشتركة التى تمثل القدر المشترك الذى يبنى عليه التفاعل والتأثير والتأثر وبفهمه للادوار الاجتماعية الاخرى .

الذات والشخصية نتاج اجتماعى

الذات هى الفرد كما يعرفه الفرد نفسه . ومما يجدر ذكره فى هذا المقام ان الذات والشخصية نتاج اجتماعى فهما يتشكلان نتيجة تفاعل الفرد فى البيئة الاجتماعية الاولى التى ينشأ فيها الطفل وينمو الا وهى الاسرة . فالاسرة وحدة اجتماعية صغيرة ، تحدث فيها استجابات الطفل الاولى نتيجة التفاعلات التى تنشأ بينه وبين والديه واخوته ، فللاسرة وظيفة اجتماعية هامة : اذ هى العامل الاول فى صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية .

والاسرة كمجتمع صغير عبارة عن وحدة حية ، ديناميكية ، لها وظيفة تهدف نحو نمو الطفل نموا اجتماعيا ، وسيحقق هذا الهدف بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلى الذى يحدث داخل الاسرة والذى يلعب دورا هاما فى تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه فالسمات الاساسية للسلوك الاجتماعى للفرد ترجع الى المرحلة الاولى من حياته والى علاقاته بأفراد

أسرته واتجاهات هؤلاء الافراد وانماط سلوكهم . كما ان سلوك الافراد المحيطين بالطفل وتفاعلهم معه هو الذى يحدد اتجاهات تكوين ذات الطفل ويصبغ شخصيته ويشكلها ، علاوة على ان الطفل يتعلم استخدام كلمة (أنا) التى تعبر عن الذات نتيجة لتفاعله مع غيره من الافراد الذين يستخدمونها ، ويتطور استخدام الطفل لها ويساعده هذا على تمييز ذاته الناشئة على ذوات الافراد المحيطين به . والواقع أن كلمة (انا) لا يمكن تصورها فى حالة وجود الفرد فى عزلة تامة لانها دائما توجه الى الغير ، فمنشأ هذه الكلمة عند الطفل لا يأتى الا نتيجة الاحتكاك بالغير .

وهذه الذات التى يميزها الفرد عن ذوات الآخرين وعن العالم الذى يحيط به لها طبيعة اجتماعية ، بمعنى أن هذه الذات تتكون وتتميز نتيجة التفاعل الاجتماعى بين الفرد وغيره من الافراد الانسانيين . وبدون هذا التفاعل لا يتعدى الطفل طور الفردية البيولوجية وبذلك لا يستطيع تكوين هذه الذات الاجتماعية .

ثقافة المجتمع وأثرها فى عملية التطبيع الاجتماعى

الشخصية لا تولد مع الفرد عند ولادته ولكنها تتكون وتنمو تدريجيا بتفاعل الفرد فى المحيط الاجتماعى الذى ينشأ فيه .

والطفل الانسانى يكون عند الميلاد عاجزا تمام العجز ، بل هو يعبر فى الواقع اعجز الكائنات الحية جميعا ، ولكن عجزه هذا تعوضه امكانيات هائلة لا يدانيه فيها حيوان آخر ، وعجز الوليد الانسانى وضعفه يجعله يعتمد كل الاعتماد على الافراد الذين يحيطون به ويرعونه وينشئونه ، ومدة الاعتماد على الغير اى بعبارة اخرى مدة الطفولة عند الانسان أطول كثيرا منها عند سائر الحيوان ، ولذا فان الجو الاجتماعى الذى يحيط بالطفل منذ نشأته ذو أهمية بالغة فى صياغة شخصيته وتوجيه نموها .

ولا نعنى بهذا ان الخصائص البيولوجية والتكوينية التى يولد بها الطفل ليست ذات أهمية فى تكوين شخصيته وتمييزها عن غيرها من الشخصيات ولكن المقصود هو ان اهمية هذه الخصائص تتوقف الى حد كبير على نظرة المجتمع لها وتأثره بها ، أى على ثقافة المجتمع ونظرة افراده الى هذه الصفات . ومعنى هذا ان عملية التنشئة الاجتماعية او التطبيع الاجتماعى Socialization للطفل فى غاية الاهمية بالنسبة لتكوين شخصيته وتكوين ذاته . وتتوقف هذه العملية على عادات المجتمع وتقاليده والاتجاهات الفكرية السائدة فيه ، وعلى العرف والقانون والمعايير الخلقية والاجتماعية والعقيدة وانماط السلوك المختلفة : أى على ثقافة المجتمع .

تتكون الدعائم الاولى للشخصية الانسانية فى جو الاسرة فى مرحلة الطفولة ، وتعمل العلاقات الاسرية على تطبيع الطفل وتنشئته على الخصائص والسمات الاجتماعية السائدة فى الأسرة .

ولتوضيح ما سبق ذكره نرى ان الدعائم الشخصية للفرد تتأثر بحياته فى الاسرة أى بثقافة اسرته وبالخبرات الخاصة التى يمر بها هو وحده مما يجعل شخصية كل فرد ذات طابع متميز عن شخصية اى فرد آخر اى ان لكل فرد شخصية فريدة . ومع هذا فاننا اذا نظرنا الى المجتمع نظرة عامة نجد **ان غالبية الافراد يصلون فى تطبيعهم الاجتماعى الى درجة كافية من التوافق لثقافة المجتمع** ، ومعنى هذا ان الاسرة العادية تكسب الفرد قدرا من الخصائص التى تساعده على هذا التوافق . ويتعدل سلوك الفرد وتنمو شخصيته بعد المرحلة الاولى من طفولته باحتكاكه وتفاعله فى المجتمع الخارجى مثل جماعات اللعب ورفاق السن والمجتمعات المدرسية وغير ذلك من المجتمعات التى يتصل بها الطفل ويتعامل معها ، ثم تتسع دائرة اتصالاته فى العادة بتقدمه فى السن ، ويستمر فى تعديل سلوكه ونمط شخصيته بقدر ما تتعدد وتتنوع المواقف الاجتماعية التى يتفاعل معها .

فالاسرة لا تمثل وحدة اجتماعية مستقلة ، وانما هى تشتق ثقافتها من القيم والعادات والتقاليد وانماط السلوك بل ومقومات حياتها بشكل عام من علاقتها بالمجتمع الخارجى وتشربها لثقافتها Culture

اهمية الخلق الاجتماعى والاتجاهات والقيم فى عملية التطبيع :

لكى يندمج الوليد البشرى أو الطفل الانسانى فى الاطار للجماعة ويصبح فردا متكيفا مع هذه الجماعة لابد له ان يتشرب الخلق الاجتماعى واتجاهات وقيم هذه الجماعة .

والخلق الاجتماعى هى تكييف الفرد لنفسه حتى يتلاءم مع مجتمعه خلقيا ولا يتنافر معه فيشعر بلذة اجتماعية هى رضاء المجتمع عنه ، أى أن يسلك الفرد سلوكا يتناسب مع ما يستحسنه ويرضى عنه المجتمع ويترك ما يستهجنه المجتمع من سلوك لا سوى .

فالاتجاه Attitude أو تكوين رأى Opinion لايكتسب او بعبارة أخرى لا يتعلم بل تحدده المعايير الاجتماعية العامة التى يمتصها الاطفال عن آبائهم دون نقد أو ، تفكير ، فتصبح جزءا نمطيا من تقاليدهم يصعب عليهم التخلص منه .

اما الوسيلة الثانية التى يكتسب الفرد عن طريقها اتجاهاته وآرائه فهى تعميم الخبرات ، فنحن دائما نستعين بخبراتنا الماضية ونعمل على ربطها بحياتنا الحاضرة . وقد يكتسب الانسان اتجاها معينا ثم لا يلبث ان يغيره الى اتجاه آخر مضاد تماما نتيجة **لتجربة انفعالية شديدة .**

أما القيم Values فهى أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تفيره وتحدد سلوكه وتؤثر فى تعلمه . فالصدق والامانة والشجاعة الادبية والولاء وتحمل المسئولية كلها

قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذى يعيش فيه ، وتختلف القيم باختلاف المجتمعات بل والجماعات الصغيرة .

وقد قسمت القيم الى ستة نماذج قيمية هى : القيم النظرية ، والقيم الاقتصادية ، والقيم الجمالية ، والقيم الاجتماعية ، والقيم السياسية ، والقيم الدينية .

ويختلف الافراد فيما بينهم اختلافات كبيرة فى مدى تغلغل هـــذه القيم أو اكتسابهم اياها .

تعليق ختامى :

تعمــــل التربية على تشكيل الفــرد الانسانى والانتقال به من فرد بيولوجى الى فرد له شخصيته يستطيع ان يسهم فى مجتمعه وأن ينقل ثقافته وهى لذلك تستعين بعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعى وعــلم الدراسات الانسانية ثم تصل من ذلك الى قوانينها ومبادئها ثم الى وسائلها التى ترجو بها ان تحقق التكامل فى نمو هذا الفرد وفى نمو المجتمع وتطويره ومما يساعد التربية على قيامها بمهمتها هذه ان المعايير الاجتماعية والافكار والسلوك الانسانى ليست فطرية ، أى ان الفرد لا يولد بها ولكنها تكتسب نتيجة الاشتراك فى أوجه النشاط العديدة فى المجتمع .

وعملية التطبيع الاجتماعى تستمر وتبقى طول الحياة مع اختلاف فى الدرجة : فتعلم أفكار جديدة ، ومعايير جديدة واكتساب انفعالات جديدة لا يتوقف مع فترة المراهقة او مع نهاية فترة الدراسة المدرسية ، ولــكن هذا التعلم يستمر فى مرحلة البلوغ وحتى الموت . فلا شك ان هناك ادوارا جديدة يكتسبها الانسان ويترتب عليها انواع جديدة من السلوك ، وهناك ايضا جماعات جديدة يندمج فيها الفرد ، ومواقف اجتماعية جديدة يجب على الفرد ان يواجهها عن طريق التدريب بطريقة أو بأخرى .

دراســـة إحصـائيـــة
للحاصلين على الشهادات الثانوية العامة والفنية
حسب مدة البقاء بالمرحلة الثانوية

للاستاذ ثابت الشاروني
رئيس الاحصاء بوزارة التربية

الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على انواع التعليم التى تزيد بها نسبة تخلف التلاميذ خلال المرحلةعن غيرها من الانواع لتوجيه الجهود لدراسة أسباب زيادة التخلف فى نوع معين من التعليم ومعرفة ان كانت هذه الاسباب ترجع الى صعوبة المناهج او قصور فى هيئات التدريس او اهمال من الطلبة أو غير ذلك من الاسباب التى تؤدى الى ضعف مستوى التلاميذ العلمى فيمكن علاج هذه الاسباب .

وتختلف مدة بقاء الطالب بالمرحلة الثانوية حسب ظروفه الاجتماعية والعائلية والصحية وميوله واستعداداته للدراسة بهذه المرحلة التى تبلغ مدة الدراسة بها ثلاث سنوات فى كل من التعليمين العام والفنى .

فاذا كان الطالب راغبا فى الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة مثلا واجبر على الالتحاق بالمرحلة الثانوية الفنية أو العكس فانه يتعثر فى طريقـــه ويصعب عليه التحصيل مما يؤدى الى تأخره فى الدراسة وتخلفه خلال المرحلة فيقضى بها مدة اطول من المقرر لها وقد لا يمكنه الوصول الى نهاية الطريق .

ودراسة مدة بقاء الطالب بالمرحلة دراسة احصائية مقارنة تبين لنـا نوع التعليم الذى تزيد به نسبة التخلف خلال المرحلة عن غيره من الانواع مما ينير الطريق امام المسئولين لتوجيه الجهود لمعرفة الاسباب الحقيقية التى تدعو للتخلف وعلاجها .

وقد اخترنا لهذه الدراسة المرحلة الثانوية لاهميتها واتساع نطاقها . فالمرحلة الثانوية الفنية تؤهل التلميذ للعمل فى الميادين المختلفة كما ان المرحلة الثانوية العامة تؤهل التلميذ للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليـا وتختلف مدة بقاء التلميذ بالمرحلةالثانوية بوجهعام فبعض التلاميذ يقضى بها ثلاث سنوات وهو الحد الادنى كما يتخلف البعض الآخر خلال المرحلة فيقضى فيها اربع سنوات او خمس او اكثر من ذلك . وتختلف مدة بقاء التلميذ فى التعليم الثانوى العام عنها فى التعليم الثانوى الفنى بل وتختلف فى التعليم الواحد فهى فى التعليم العام تختلف فى القسم العلمى عنها فى القسم الادبى . وفى التعليم الفنى تختلف فى التعليم الصـــناعى عنها فى التعليم الزراعى او التجارى .

ولاتمام هذه الدراسة حصلنا على بيانات الطلبة الناجحين فى الشهادات الثانوية العامة والفنية فى يونيو سنة ١٩٥٩ موزعين حسب مدة كل منهم بالمرحلة الثانوية وبتحليل هذه البيانات احصائيا توصلنا الى النتـــائج التالية :

أولا : فى المرحلة الثانوية العامة :

أ ـ القسم العلمى :

بلغت النسبة العامة للناجحين فى الشهادة الثانوية العامة (قسم علمى) ممن قضوا بالمرحلة ثلاث سنوات فقط أى ممن لم يتخلفوا خلال المرحلة : ٤٩ر٦ ٪ من جملة الناجحين بالقسم العلمي وترتفع هذه النسبة عند البنات حيث تبلغ ٥٧ر٨ ٪ من جملة البنات الناجحات بينما هى عند البنين ٤٨ر٢ ٪ من جملة الناجحين .

اما الذين قضوا بالمرحلة الثانوية اربع سنوات اى الذين تخلفوا سنة واحدة خلال المرحلة الثانوية (قسم علمى) فتبلغ النسبة العامة لهم ٣١ر٩ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى مجتمع البنين فتبلغ ٣٢ر٩ ٪ من جملة الناجحين بينما هى فى مجتمع البنات ٢٦ر٣ ٪ من جملة الناجحات .

والذين قضوا فى المرحلة الثانوية العامة خمس سنوات اى الذين تخلفوا سنتين خلال المرحلة الثانوية فتبلغ النسبة العامة لهم ٧ر٠ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة عند البنين فتبلغ ٧ر٣ ٪ من جملة الناجحين بينما هى فى مدارس البنات ٥ر٤ ٪ من جملة الناجحات .

والذين قضوا بالمرحلة الثانوية العامة ست سنوات أو أكثر اى الذين تخلفوا ثلاث سنوات فأكثر فقد بلغت النسبة العامة لهم ٠ر٨ ٪ من جملة الناجحين وتصل هذه النسبة عند البنين الى ٠ر٩ ٪ من جملة الناجحين بينما هى عند البنات ٠ر٢ ٪ فقط من جملة الناجحات .

اما الناجحون من المعاد قيدهم بالمرحلة الثانوية فقد بلغت النسبة العامة لهم ١٠ر٧ ٪ من جملة الناجحين فى الشهادة الثانوية العامة قسم علمى سنة ١٩٥٩ وتبلغ هذه النسبة نفس العدد عند البنين بينما تصل فى مجتمع البنات الى ١٠ر٣ ٪ من جملة الناجحات .

ب ـ القسم الادبى :

بلغت النسبة العامة للناجحين فى الشهادة الثانوية العامة (قسم أدبى) ممن قضوا فى المرحلة الثانوية ثلاث سنوات أى ممن لم يتخلفوا خلال المرحلة ٦١ر١ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة عند البنات حيث تبلغ ٧٣ر٧ ٪ من جملة الناجحات بينما هى فى مجتمع البنين ٥٧ر٤ ٪ من جملة الناجحين .

اما الذين قضوا بالمرحلة الثانوية اربع سنوات أى الذين تخلفوا خلال المرحلة سنة واحدة فقط بلغت النسبة العامة لهم ٢٨ر٣ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى البنين حيث تصل الى ٣٠ر٧ ٪ من جملة الناجحين بينما هى فى البنات تبلغ ١٩ر٩ ٪ من جملة الناجحات .

والذين اتموا الدراسة بالمرحلة الثانوية فى خمس سنوات اى الذين تخلفوا سنتين خلال المرحلة فقد بلغت النسبة العامة لهم ٥ر٢ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى البنين الى ٥ر٨ ٪ بينما هى فى البنات تصل الى ٢ر٨ ٪ من جملة الناجحات .

وتبلغ النسبة العامة للناجحين الذين قضوا بالمرحلة ست سنوات فاكثر أى الذين تخلفوا خلال المرحلة ثلاث سنوات أو أكثر ٠ر٦ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى البنين حيث تصل الى ٠ر٨ ٪ من جملة البنين الناجحين بينما تنخفض فى البنات الى ٠ر٧ ٪ من جملة الناجحات .

أما الناجحون من المعاد قيدهم فقد بلغت النسبة العامة لهم ٤ر٨ ٪ من جملة الناجحين وترتفع هذه النسبة فى البنين حيث تبلغ ٥ر٣ ٪ من جملة البنين الناجحين وهى فى مدارس البنات ٣ر٦ ٪ من الناجحات .

ومما سبق نلاحظ ان نسبة الناجحين فى كل من القسمين العلمى والادبى تختلف حسب مدة بقاء التلميذ بالمرحلة كما تختلف فى البنين عنها فى البنات ولسهولة المقارنة يمكن تلخيص النسبة العامة للناجحين حسب مدة البقاء بالمرحلة فى كل من القسمين العلمى والادبى فى الجدول الاتى :

مدة البقاء بالمرحلة	القسم العلمى			القسم الادبى		
	نسبة الناجحين من البنين	نسبة الناجحات من البنات	النسبة العامة للناجحين	نسبة الناجحين من البنين	نسبة الناجحات من البنات	النسبة العامة للناجحين
٣ سنوات	٤٨ر٢	٥٧ر٨	٤٩ر٦	٥٧ر٤	٧٣ر٧	٦١ر١
٤ سنوات	٣٢ر٩	٢٦ر٣	٣١ر٩	٣٠ر٧	١٩ر٩	٢٨ر٣
٥ سنوات	٧ر٣	٥ر٤	٧ر٠	٥ر٨	٢ر٨	٥ر٢
٦ سنوات فأكثر	٠ر٩	٠ر٢	٠ر٨	٠ر٨	٠ر٧	٠ر٦
معاد قيدهم	١٠ر٧	١٠ر٣	١٠ر٧	٥ر٣	٣ر٦	٤ر٨
جملة	١٠٠ر٠	١٠٠ر٠	١٠٠ر٠	١٠٠ر٠	١٠٠ر٠	١٠٠ر٠

ويظهر لنا من هذا الجدول ان الذين يحصلون على الثانوية العامة دون تخلف خلال المرحلة الثانوية ترتفع نسبتهم فى القسم الادبى (١ر٦١ ٪) عنها فى القسم العلمى (٩ر٤٩ ٪) من جملة الناجحين كما ان الحاصلات على الشهادة الثانوية العامة دون تخلف خلال المرحلة الثانوية ترتفع نسبتهن فى كلا القسمين (٧ر٧٣٪) من جملة الناجحات بالادبى ، ٨ر٥٧٪ من جملة الناجحات بالعلمى عن نسبة زملائهم بين البنين (٤ر٥٧ ٪) من جملة الناجحين بالادبى ، ٢ر٤٨ ٪ من جملة الناجحين فى العلمى .

اما بالنسبة للمعاد قيدهم فان نسبتهم فى القسم العلمى (٧ر١٠ ٪) من جملة الناجحين اكبر منها فى القسم الادبى (٨ر٤ ٪ من جملة الناجحين) وهى فى كلا القسمين ترتفع عنها فى البنات ٣ر١٠ ٪ من الناجحات بالعلمى ، ٣ر٥ ٪ من جملة الناجحين بالادبى عنها فى البنات ٣ر١٠ ٪ من الناجحات ، ٦ر٣ ٪ من الناجحات بالادبى .

ويبين لنا ذلك ان نسبة البنين الذين يعيدون قيدهم بالشهادة الثانوية العامة للحصول على مجموع اكبر من الدرجات تؤهلهم لدخول الكليات الجامعية التى يرغبون فيها تكون اكبر فى القسم العلمى عنها فى القسم الادبى كما تكون بين البنين اكبر منها بين البنات .

ثانيا : المرحلة الثانوية الفنية :

ا ـ الثانوى الصناعى : بلغت النسبة العامة للذين نجحوا فى الشهادة الثانوية الصناعية فى يونيو ١٩٥٩ ممن قضوا فى المرحلة الثانوية الصناعية ثلاث سنوات فقط اى ممن لم يتخلفوا خلال المرحلة الثانوية الصناعية ٣ر٦٨ ٪ من الناجحين فى الامتحان بينما بلغت نسبة الناجحين فى الامتحان ممن قضوا بالمرحلة اربع سنوات ٢ر٢٢ ٪ من جملة الناجحين ونسبة الناجحين وقد قضوا بالمرحلة خمس سنوات بلغت ٧ر٢ ٪ من جملة الناجحين وترتفع فى هذا التعليم نسبة الناجحين فى الامتحان بعد ان قضوا بالمرحلة ٦ سنوات فأكثر حيث تصل الى ٥ر٦ ٪ من جملة الناجحين .

ب ـ التعليم الثانوى الزراعى : بلغت النسبة العامة للناجحين فى الشهادة الثانوية الزراعية وقد قضوا بالمرحلة ثلاث سنوات فقط ٨ر٦٩ ٪ من جملة الناجحين فى يونيو سنة ٥٩ بينما بلغت نسبة الناجحين وقد قضوا بالمرحلة اربع سنوات ٠ر٢٤ ٪ من جملة الناجحين وتنخفض نسبة الناجحين الذين قضوا بالمرحلة ٥ سنوات الى ٧ر٢ ٪ من جملة الناجحين اما الذين نجحوا وقد قضوا بالمرحلة ٦ سنوات فأكثر فقد بلغت نسبتهم ٥ر٣ ٪ من جملة الناجحين .

جـ ـ التعليم الثانوى التجارى : بلغت النسبة العامة للناجحين فى الشهادة الثانوية التجارية وقد قضوا بالمرحلة ثلاث سنوات فقط ٥ر٥٥ ٪ من جملة الناجحين بينما بلغت نسبة الناجحين وقد قضوا بالمرحلة اربع سنوات ٦ر٣٤ ٪ من جملة الناجحين والذين قضوا المرحلة خمس سنوات

فقد بلغت نسبتهم ٦ر٥ ٪ من جملة الناجحين وتنخفض نسبة الناجحين وقد قضوا بالمرحلة ست سنوات فاكثر فيصل الى ٤ر٣ ٪ من جملة الناجحين .

د - **الثانوى النسوى :** بلغت النسبة العامة للناجحات فى الشهادة الثانوية النسوية وقد قضين ثلاث سنوات فقط ٧ر٨٥ ٪ من جملة الناجحات اما الناجحات وقد قضين بالمرحلة اربع سنوات فقد بلغت نسبتهن ٨ر١٣ ٪ من جملة الناجحات بينما تنخفض نسبة الناجحات وقد قضين بالمرحلة خمس سنوات حيث تصل الى ٥ر٠ ٪ من جملة الناجحات ولا يوجد فى هذه الشهادة طالبات قضين أكثر من خمس سنوات فى المرحلة الدراسية .

ومما سبق يتضح لنا أن اكبر نسبة من الناجحين فى الشهادة الثانوية الفنية من الذين قضوا بالمرحلة ثلاث سنوات فقط كانت فى الشهادة النسوية يليها الشهادة الثانوية الزراعية ثم الثانوية الصناعية واخيرا الثانوية التجارية وان التعليم الثانوى النسوى هو التعليم الوحيد الذى لم توجد به طالبات قضين بالمرحلة ست سنوات او اكثر بين الناجحات فى الشهادة الثانوية النسوية .. ويتبين لنا ذلك من الجدول الآتى :

مدة البقاء بالمرحلة	النسبة المئوية للناجحين فى انواع التعليم الفنى الثانوى			
	ثانوى صناعى	ثانوى زراعى	ثانوى تجارى	ثانوى نسوى
٣ سنوات	٣ر٦٨ ٪	٨ر٦٩ ٪	٥ر٥٥ ٪	٧ر٨٥ ٪
٤ سنوات	٢ر٢٢ ٪	٠ر٢٤ ٪	٦ر٣٤ ٪	٨ر١٣ ٪
٥ سنوات	٧ر٢ ٪	٧ر٢ ٪	٥ر٦ ٪	٥ر ٪
٦ سنوات فاكثر	٨ر٦ ٪	٥ر٣ ٪	٤ر٣ ٪	—

توصيات :

من دراستنا السابقة يتضح لنا ان هناك تفاوتا ملحوظا فى مدة بقاء التلميذ بالمرحلة الثانوية بين انواع التعليم الثانوى العام والفنى المختلفة ولذلك نرى ان يهتم المسئولون عن متابعة خطة الدراسة بالتعليم الثانوى بمراجعة المناهج فى انواع التعليم التى تزيد بها نسبة التخلف خلال المرحلة وكذا دراسة كفاية هيئات التدريس العددية والفنية بهذه المراحل ومتابعة الامتحانات بها وغير ذلك من الطرق التى يمكن بها علاج زيادة التخلف خلال المرحلة .

كتب جديدة

١ ـ الكتاب المدرسى

تأليف : د . أبو الفتوح رضوان
د . عبد الحميد عبد الله
د . محمد الهادى عفيفى
د . محمد أحمد الغنام

موضوع الكتاب دراسة مستفيضة عن الكتاب المدرسى من حيث فلسفته وتاريخه وأسسه وتقويمه واستخدامه . ويتكون الكتاب من سبعة فصول .

يعرض **الفصل الأول** لاهمية الكتاب المدرسى للتلميذ وموقف المدرسين منه والعوامل المؤثرة فيه . ويرى المؤلفون حق الدولة فى الهيمنة على هذا الكتاب بحيث لا يتعدى هذا الحق امورا ثلاثة : التوجيه والرقابة واصدار كتاب مدرسى رسمى كنموذج يحتذى به .

ويوضح الفصلان **الثانى والثالث** تطور الكتاب المدرسى العربى فى مرحلتين : منذ النشأة حتى عام ١٨٨٢ ، ومن بعد عام ١٨٨٢ حتى الوقت الحاضر . وقد نشأ الكتاب العربى ليحل مشكلة هى الحاجة للمعرفة ، وانتقل من دكاكين الوراقين الى المكتبات العامة والخاصة ثم دور العلم ودور الحكومة حتى المدارس . وفى عام ١٨٢٠ أدخلت الطباعة فى مصر وحدث تحول كبير فى انتقال تفكيرنا من العصور الوسطى الى العصور الحديثة فى بدء الاهتمام بعلوم الغرب . وقد انتكس الكتاب المدرسى فى عصر عباس وسعيد وتجمد فى أواخر أيام اسماعيل وفى عهد توفيق . وفى عصر الاحتلال استغل الكتاب المدرسى فى قتل الروح الوطنية . ولم يبدأ الكتاب المدرسى العربى فى الانتعاش الا بعد ثورة عام ١٩٥٢ ، وكان من نتيجة ذلك أن نشر فى مدى عشر سنوات من عمر الثورة نفس عدد الكتب التى نشرت فى مائة وخمسين سنة قبل الثورة .

وفى **الفصل الرابع** بيان الأسس التى يقوم عليها الكتاب المدرسى : وكان قديما يعتمد على المادة العلمية وترتيبها المنطقى ـ كما ذكرها مؤلفوها . وفى العصر الحاضر يرتبط الكتاب المدرسى بالاسس العلمية والتجريبية . والتربوية والفلسفية والسيكولوجية للمجتمع .

وخصص **الفصل الخامس** لتقويم الكتاب المدرسى وتحسينه باعتباره اداة تعليمية هامة ، وان الكثيرين يتنافسون فى تأليف الكتب المدرسية وضرورة مراجعتها باستمرار حتى تتناسب مع التطورات العلمية والحضارية .

وفى **الفصل السادس** بيان استخدام الكتاب المدرسى وعلاقته بطرق التدريس المختلفة : الالقاء والمشروعات والتعيينات والمشكلات .

ويبين **الفصل السابع** مشكلات الكتاب المدرسى ومنهـا : انصراف التلاميذ عن الكتاب ـ استظهار الكتاب دون فهم صحيح ـ الاعتماد على الكتاب المدرسى دون الرجوع الى غيره من المصادر . واتضح ان الكتاب المدرسى يستخدم بنجاح بمقدار ادراك المدرس لاهميته وفهمه ولطبيعته وتوجيهاته وحدوده ، وبذلك وحده يحقق الكتاب المدرسى وظائفه . وليس الكتاب المدرسى سيدا على المدرس ، بل ان المدرس يجب أن يطوره ويستخدمه لتحقيق اغراضه فى حدود المنهج الموضوع . وليس الكتاب بديلا للمدرس لكنه وسيلة لغاية هى تحقيق أهداف العملية التربوية .

ولقد استحق من هذا الكتاب ان ينال ـ عن جدارة ـ جائزة الدولة التشجيعية فى التربية عام ١٩٦٣ .

صالح عبد العزيز
مدير عام معاهد المعلمين والمعلمات
بوزارة التربية والتعليم

٢ ـ النمو النفسى والتكيف الاجتماعى

تأليف : د . جابر عبد الحميد
مصطفى الشعبينى

نالت دراسة التنشئة الاجتماعية اهتماما كبيرا من المؤلفين والمترجمين فى الدراسات النفسية كنتيجة للتطور العظيم فى حياة مجتمعنا . ومن هذه الدراسات كتاب « النمو النفسى والتكيف الاجتماعى » : ويمتاز بالبساطة فى عرض الآراء المختلفة لعلماء النفس ، وذلك عن طريق الترجمة لمؤلفاتهم مع الاهتمام بتطبيق هذه الآراء على بعض مظاهر النمو والتكيف الاجتماعى فى بلادنا . ويقع الكتاب فى أبواب ثلاثة ، وهو منظم حسب الترتيب المنطقى للحقائق .

وقد تناول المؤلفان فى الباب الاول الجوانب النظرية للنمو النفسى . ويبدأ **الفصل الاول** بعرض طرق البحث فى النمو النفسى مثل تأريخ الحياة والاستفتاء والاختبارات المقننة والطرق الاكلينيكية والمقابلة الشخصية وقيمة كل منها فى دراسة النمو .

أما **الفصل الثانى** فيتعرض للعوامل المؤثرة فى النمو ، وأثر كل من الوراثة والبيئة ، ولا يتحيز المؤلفان لاى اتجاه منهما ، بل يؤكد ان اهمية كليهما « فالوراثة تقيم الحدود والاستعدادات التى يستطيع الفرد أن ينمو فى نطاقها ، بينما تحدد البيئة التى يشب فيها الفرد ويتفاعل معها النمو الذى يتحقق بالفعل » .

ويعرض **الفصل الثالث** لقوانين النمو الاساسية من حيث التغيير الكمي والكيفي في النمو واستراره واختلاف معدلاته والفروق الفردية ، وتكامل جميع مظاهر النمو في وحدة متكاملة .

بينما يهتم **الفصل الرابع** بمراحل النمو منـــذ الميلاد حتى النضج من النواحي الجسمية الحركية والعقلية والانفعالية والاجتماعية مع عرض لمشكلات كل مرحلة وموقف المدرس منها وكيفية مواجهته لها .

أما الباب الثاني فهو عرض تطبيقي لمظاهر النمو ، فيتناول **الفصـــل الخامس** الذكاء والنمو العقلي ، وطرق قياس الذكاء وأنواع اختبـــاراته والنظريات التي تقوم عليها مع الاستفادة منها في مجال التوجيه النفسي .

وفي **الفصل السادس** حديث عن النمو الانفعالي وبعض مظاهره مثل : الخوف والغضب والحب والحسد والغيرة وضبط الانفعالات واستغلالها في توجيه السلوك .

ويوضح **الفصل السابع** النمو الاجتماعي من حيث تنظيم نشـــاط الجماعة وتكوين العلاقات داخلها وتحديد وظيفة كل عضو ومبادىء التكيف الاجتماعي مع الغير .

ويبحث **الفصل الثامن** مشكلة التأخر الدراسي وعلاجها ، وقد بين المؤلفان اهمية المشكلة في مجال التربية والتعليم وكيفيـــة التعرف على الطالب المتخلف دراسيا ، وتطبيق الاختبارات النفسية الملائمـة عليه ، ودراسة شخصيته دراسة شاملة ثم توجيه نشاطه ومساعدته على التكيف الشخصي والاجتماعي وفقا لقدراته .

ثم يعرض المؤلفان في الباب الثالث لموضوع النمو والتكيف الاجتماعيين فيوضحان نظرية اريكسون في **الفصل التاسع** ، وقد اهتم اريكسون بتحديد مكونات الشخصية السوية وهي : الاحساس بالثقة ، والاستقلال ، والمبادأة والانجاز ، والذاتية ، والتآلف ، والتكامل ، والاحساس الابوي — مع توضيح هذه المكونات من خلال مراحل النمو المختلفة .

وعنوان **الفصل العاشر** هو « التكيف الشخصي والاجتماعي » ويعرض لنشأة الصراع والضغوط الاجتماعية وأنواع الصراع والاحباط والتكيف له — حسب رأي كورت ليفين . ثم يعـــرض تصنيف الاستجابات التي يستخدمها الافراد في مواجهة المواقف المختلفة ، ويبين انه اذا زادت حدة هذه الاستجابات أصبحت منحرفة ونتج عنها اضطراب في السلوك مما يؤدي الى عدم التكيف الشخصي أو الاجتماعي أو كليهما .

والكتاب عرض جيد للنمو النفسي والتكيف الاجتمـاعي ، وأن كان الكتاب قد الف لطلاب علم النفس بكلية المعلمين بالقاهرة الا انه يناسب أيضا القارىء المبتدىء المهتم بعلم النفس .

المحرر

٣ ـ فن البحث العلمى

تاليف : و.ا.ب. بقردج
ترجمة : زكريا فهمى
مراجعة : د . احمد مصطفى احمد

رغم التقدم الهائل الذى سارت فيه بلادنا خطوات واسعة فى جميع مجالات العلم والثقافة ، فلا ينكر أحد اننا فى حاجة ماسة الى كثير من كتب مناهج البحث العلمى . ولا غرو فان مناهج البحث العلمى هى التى تسير الطريق امام الباحثين وان الباحث الذى يسير دون منهج كمن يتخبط فى مجاهل يحاول ويخطىء ويصيب ويخيب ،ولا يصل الى نتائج حاسمة فى الغالب .

وكان التقدم العلمى الاوروبى فى العصر الحديث نتيجة حتمية لتغيير المنهج . فقد سيطر المنطق الارسطى ـ كمنهج للبحث ، بعقمه وجدبه ـ على الفكر طوال العصور الوسيطة الاسلامية والمسيحية على السواء ، مما أدى الى تأخر العلوم والفنون . وحين جاء بيكون بالاورجانون الجديد (منهج البحث العلمى الحديث) ، وجد العلماء الطريق الذى يسيرون فيه واضحا متمايزا مما مكنهم من المضى فى أبحاثهم ومما كان له أكبر الاثر فى الاكتشافات والاختراعات العلمية الحديثة . ولم أقصد بهذه السطور سوى بيان اهمية مناهج البحث فى تقدم العلوم وتطورها قبل عرض كتاب « فن البحث العلمى » .

ومؤلف الكتاب « بقردج » باحث علمى شهير وأستاذ امراض الحيوان بجامعة كمبردج . ومما يدل على تمكنه من علمه حقيقة وضعه كتابا عن مناهج البحث العلمى معتمدا على تجاربه وخبراته ، وتجارب سابقيه وخبراتهم .

ويؤكد المؤلف ـ فى **الفصل الاول** من الكتاب ـ ان القراءة العلميةالنقدية هى الخطوة الاولى فى البحث العلمى ، ويلى ذلك تجميع المعلومات وتنظيمها ووضع الفروض وخطة اثبات صدقها .

وخصص **الفصل الثانى** لاجراء التجارب ، حيث وضح « بقردج » ان التجربة الضابطة هى انسب التجارب فى العلوم البيولوجية ، وتعتمد على تثبيت جميع المؤثرات فى التجربة ماعدا احدها المراد معرفة مدى تغيره خلال اجراء التجربة . ويؤكد المؤلف على ضرورة الاهتمام بتفاصيل التجربة وتدوين المذكرات وتوخى الموضوعية فى تفسير النتائج وانالتجربة التى تنفى الفرض لا تقل اهمية عن التجربة التى تثبته .

وافرد « بقردج » **الفصل الثالث** لبيان اثر الصدفة فى التجارب العلمية واورد أمثلة كثيرة تدل على صدق بيانه : لكن هذه الصدفة لا تظهر الا امام الباحث الماهر والعالم المستنير . فان الكثيرين يستحمون فى احواض ، لكن ارشميدس وحده هو الذى توصل الى قانون الطفو . وقد سقطت آلاف عديدة من التفاحات امام الناس ، لكن نيوتن وحده هو الذى اكتشف قانون

الجاذبية الارضية . اذن نخلص الى أن الصدفة تفيد الباحث ذا العقل النقدى الناضج مما يمكنه من التعرف عليها وتفسيرها .

وموضوع **الفصل الرابع** هو الفرض العلمى الذى يضعه الباحث فى تصميم تجربته فهو يفتح الطريق الى تجارب ومشاهدات جديدة ، ويؤدى الى كشوف اخرى مبتكرة . كما يجب مقاومة اغراء الافراط فى التعلق بالفروض ، وينبغى الحكم عليها بطريقة موضوعية وطرحها بمجرد ظهور أدلة جديدة تنفيها . ويؤكد المؤلف على ان تحيز الباحث لفروضه فى تجاربه ومشاهداته وتفسيراته يبعده عن المهنج العلمى الصحيح .

أما **الفصل الخامس** فهو حديث ممتع عن الخيال العلمى المبدع ، الذى تنشأ عنه تجميعات لافكار جديدة وتحليلها وتركيبها بطريقة جديدة فى عقل خصب متطور . وينبغى ان يعتاد المفكر العلمى الامتناع عن الحكم اذا اتضح ان الادلة التى تؤيد الراى غير كافية ، ويواصل البحث حتى يتوصل الى أدلة اخرى تثبت رأيه . وللنقاش العلمى اكبر الاثر فى اثارة الخيال العلمى وبالتالى ابتكار ابحاث جديدة .

وعرض المؤلف فى **الفصل السادس** للحدس العلمى ، ويعرفه بانه استنارة العقل بفكرة غير متوقعة هى السبيل لحل المشكلة . لكن الحدس ليس الهاما أو تخمينا ، انه نتيجة حتمية لتفكير علمى يبذله الباحث فى تفهم موضوع المشكلة . وقد يترك الباحث المشكلة مؤقتا ، وعلى حين فجأة يتوارد على عقله الحل الصحيح .

واختص **الفصل السابع** ببيان طبيعة العقل المنطقى ، ودوره فى البحوث العلمية هو تحقيقها وتفسيرها وتطويرها ، مع الاهتمام بأسباب انحراف نتائجها عن المتوقع وتفسير هذا الانحراف .

والملاحظة العلمية هى موضوع **الفصل الثامن** ، وهى ادق مراحل البحث العلمى . وتحدث فى الملاحظة عادة ــ اخطاء عديدة دون وعى الباحثين ، ولتجنب ذلك يجب ان تتضمن الادراك الحسى السديد والتفسير الذهنى الواضح ــ أى حسن ملاحظة الظاهرة وتعليلها . وينبغى تركيز الملاحظة مع التنبه الى ما يشذ عن القاعدة ومعرفة سبب الانحراف عن الحدوث المتتابع للظاهرة .

ثم عرض المؤلف فى **الفصل التاسع** لاهم الصعوبات التى تواجه الباحثين وهى ان نتائج أبحاثهم لا تقبل ــ عادة ــ خاصة اذا جاءت قبل اوانها ، فان البحوث العلمية كالثورات تهدم المعرفة القديمة التى يتمسك بها السابقون على انها الصواب والحق . وليست المقاومة التى يبديها التقليديون الا تعبيرا عن الشك البالغ والاتجاه التقليدى المحافظ . وان مالاقاه شهداء البحث العلمى ــ على مر العصور ، وبصفة خاصة فى العصور الوسطى المسيحية ــ من حرق وقتل واضطهاد وتعسف وتعنت لايزال

ماثلا فى عقول المثقفين ، وسيظل هؤلاء الشهداء اعلاما حفاقة لقيـــادة الحضارة الانسانية المتطورة .

وخصص « بفردج » **الفصل العاشر** لتخطيط البحـــوث وتنظيمها ، فوضح مزايا كل من البحوث البحتة والتطبيقية ، ورأى أن هذا التقسيم غير قاطع ، وانه ينبغى الاهتمام بكلا النوعين على اعتبار ان كليهما يخدم الآخر ويشتركان فى الهدف : وهو اجـراء البحث العلمى الصحيح على اطلاقه . وقرر المؤلف ضرورة وضع خطة عامة شاملة للبحث العلمى ثم خطط تفصيلية لكل تجربة من التجارب التى تتناول كافة فروع العـلم بشكل منظم يخدم الاغراض العامة لكافة البحوث .

وينتهى الكتاب **بالفصل الحادى عشر** عن العلماء ، ويرى « بفردج » ان حب الاستطلاع والشغف بالعلم اهم الشروط اللازمة للباحث . أما الجزاء الاكبر فهو نشوة الكشف التى عدها العلماء اعظم المتع التى تجود بها الحياة والسعى الى اكتساب العلم متعة حقيقية ، اذ أن مثله العليا تضفى على الحياة هدفا وغاية تفتقدهما الحياة التى تخلو من العلم ، ولا يرنو الى هذه المثل سوى العلماء .

وبالاضافة الى ذلك كله فالكتاب مرجع هام فى تاريخ الكشف العلمى والبحوث المنظمة ، فلم يدخر المؤلف وسعه فى أن يستشهد فى كل مناسبة باكثر من مثال مما حدث للعلماء على اختلاف بحوثهم وبلادهم وعصورهم ومما يزيد من قيمة الكتاب واصالة مؤلفه انه كا نيرجـــــع الى الكتب الاساسية الاصلية للعلماء ليتخذ منها وجهات النظر المتعددة ويناقشـــها بدقة العالم المستنير وعمقه . وان كان مؤلف الكتاب يميل ــ بحـــكم دراسته ــ الى العلوم البيولوجية ، الا ان الكتاب بموضوعه مرجع اساسى لكل دارس وباحث فى مختلف العلوم .

أما مترجم الكتاب فانه يمتاز بامانة الترجمة ودقتها معا ــ بالاضفة الى معرفته المستفيضة بتاريخ العلم وقضاياه ، وان اختلفت معه فى ترجمة بعض المصطلحات ، الا اننى احمد له جهده المشكور الذى لا يمكن انكاره والحقيقة انه لا مناص من هذا الاختلاف ــ ذ لا توجد فى بلادنا حتى الان ترجمات مقننة للمصطلحات العلمية . والامل معقود على اللجان المنبثقة عن المجمع اللغوى ــ والتى نشرت حديثا باكورة انتاجها والتى يناط بها أن تضع الترجمة الدقيقة للمصطلحات العلمية والفنية ، بدلا من ان يضعها كل مترجم حسب اجتهاده الشخصى .

وقد ملأ الكتاب فراغا كان شاغرا فى المكتبة العربية العلمية ، ويرجى ان تتبعه كتب أخرى مؤلفة ومترجمة فى هذا المجال خاصة وأن بلادنا قد بدأت الانطلاق الى آفاق بعيدة فى البحوث العلمية المختلفة .

المحرر

مؤلفات وكتب الزملاء

د ـ مشروع مصايف للخريجين : بتكاليف يسيرة .

وختاما : أيها الزميل وأيتها الزميلة :

نرجو التكرم بالاتصال بنا ، والكتابة إلينا بكل ما يبدو لكم من آراء وتوجيهات ونقد بناء . حتى ترسموا معنا برامج رابطتكم وتعملون على نجاح مهمتنا فى سبيل خدمتكم .

وثقوا تماما بأنه إذا ما تآلفت قلوبنا ، وامتزجت أرواحنا ، وصفت نياتنا وأخلصت لخدمة مجتمعنا وأجمعنا على أمر بيننا : لسرنا قدما فى قوة وعزم ونجاح يحقق لنا أهدافنا وأملنا فى عهد الانطلاق العظيم تحت راية قائدنا الرئيس جمال عبد الناصر ورعايته الغالية .

وفقنا الله جميعا لما فيه الخير والسلام ،،

سكرتير الرابطة	رئيس الرابطة
(أحمد كامل درويش)	(عزيز محمد حبيب)

١٣ / ١ / ١٩٦٥

٢ — ولقد أخذ عدد المشتركين بالرابطة — بفضل جهودكم معنا — فى التزايد هذا العام بدرجة تفوق العام الماضى .

٣ — وأعتمدت الرابطة — هذا العام أيضا — أكبر ميزانية لنواحى النشاط المختلفة: لمضاعفة الخدمات للخرجين . ونرجو أن نتمكن من الوفاء بالتزاماتنا كاملة نحو الزملاء تعويضا عن تلك الظروف التى أخرت من اتصالاتنا بكم فى الشهور الماضية.

ويسرنا أن نعرض عليكم هنا صورة من برنامج الرابطة لهذا العام الجديد ويتلخص فى :

١ — مضاعفة الجهود بشئون الخرجين ، وتدعيم أواصر الاتصال بهم ، والتعرف على ما يتطلبوه منا .

وفى هذا المجال نحمد الله ، لاستجابه الجهات العليا — لتحقيق مطالب الخرجين دائما .

فروع

٢ — أعادة نشاط بعض الرابطة التى تكونت بالأقاليم وتدعيمها ، والاستمرار فى تكوين الفروع الأخرى : لجمع شمل الخرجين وهم نحو ١٥٫٠٠٠ : ثروة بشرية ضخمة وثروة فكرية ممتازة — نفاخر بها ، ويقتضى الأمر تعاون الأيدى والعمل الجاد المتواصل لخدمة مجتمعنا وشبابنا وشباتنا على أكمل وجه ، ورعاية مصالح الخريجين والسعى فى أجابة مطالبهم وحل مشاكلهم بنجاح تحقيقا لأهداف رابطتنا..

٣ — موالاة الاهتمام باجتماعات الزملاء ممثلى مناطق القاهرة والجيزة : الذين قد دعوا فعلا فى العام الماضى للاجتماع بنادى الرابطة ، وأعدت ندوه خاصة لكل منطقة على حدة وتوقشت فيها كافة المسائل والمشاكل التى تهم الخريجين وسنواصل هذا العام دعوة هؤلاء المندوبين إلى ندوات واجتماعات شهرية : وذلك عملا بمبدأ القيادة الجماعية، ونظام الشورى وتمشيا وروح الاشتراكية التى نعيش فى ظلالها ...

ونأمل أن ينضم إلى هذه الهيئة : مندوبو الرابطة عن الأقاليم .

٤ ـ الاستمرار فى الجهود الموفقة بشأن صحيفة التربية ، بحيث لا تحافظ على مستواها المعهود بل وترتفع به إلى الدرجة التى يرجوها كل مؤمن برسالتنا وأهمية صحيفتنا فى مجتمعنا الاشتراكى الحالى ، وبحيث تكون فى خدمة التخطيط التربوى التى ترسمه الدولة والتطوير الجديد للتعليم فى بلادنا .. وفى هذا السبيل :

ا ـ ترحب الرابطة بنشر مقالات الزملاء المدرسين والنظار والمفتشين الذين يمثون الينا ببحوثهم وتجاربهم الميدانية .

ب ـ وترجو الزملاء أساتذة معاهد وكليات التربية :أن يلتقوا معنا على صفحات مجلتهم والإسهام فيها ببحوثهم العلمية وخبراتهم التربوية الحديثة . ونؤكد هنا ـ بأن باب التحرير بالصحيفة مفتوح للجميع وليس وقفا على أحد معين : لأن شعار الرابطة (الأم) هو خدمة جميع خريجى معاهد وكليات التربية بلا استثناء . .

جـ ـ قررت الرابطة رفع مكافأة تحرير المقالات بحيث تصل الى عشرة جنيهات عملا منها على الوصول بالصحيفة إلى المستوى الرفيع دائما . وستواصل المسير على هذا المنوال بمشيئة الله .

٥ ـ دراسة بعض المشروعات التى تهم الخريجين ومنها :

أ ـ مشروع تعاونى لإنشاء مدارس باسم الرابطة : يسهم فيها الخريجون بل ويشتركون فى إدارتها .

ب ـ مشروع اصدار : مجلة للطالب (كحلقة متممه لصحيفة التربية) تعنى بدراسة مشاكل شباب وشابات هذا الجيل .

جـ ـ مشروع تعاونى لإنشاء : مطبعة للرابطة : لطبع صحيفه التربية وجميع

رابطة خريجى معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
ت / ٧٠٦٨٦

بسم الله الرحمن الرحيم

نشرة عامة للخريجين ، يناير ١٩٦٥

الأستاذ الزميل :

تحية طيبة وكل عام وأنتم بخير وبعد:

كان لصدور القانون ٣٢ لعام ١٩٦٤ — فى أبريل الماضى — بشأن مشروع تصفية الروابط والهيئات أثره فى تجميد أعمالها فترة استمرت زهاء سبعة شهور وفى ٢٨/١١/١٩٦٤ صدر تصريح السيد رئيس مجلس الوزراء باستثناء الروابط التعليمية من التصفية ، لتواصل نشاطها فى ظل القانون المشار إليه حتى تصدر اللائحة التنفيذية المفسرة له .

هذا وستقضى القوانين الجديدة المنتظرة بضرورة إسهام الروابط إسهاما فعالا فى شتى المجالات لخدمة مجتمعنا الاشتراكى ...

وبالرغم من تلك الظروف فإن الرابطة :

١ — قد واصلت نشاطها — بل تزايد — فاتصلنا بالمسئولين بوزارة التربية بشأن توقف المناطق عن خصم اشتراكات الخريجين : فصدرت نشرة عامة من الوزارة فى ٢٣/١١/١٩٦٤ إلى جميع المناطق التعليمية باستمرار الخصم ، وإرسال الاشتراكات المطلوبة للرابطة فورا

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

Quarterly: November-January-March-May

Editor

AZIZ M. HABIB

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director :	Annual Subscription :
13, Liberation Square, Cairo Tel.: 70686	P.T. 84 for Members P.T 60 for the Journal P.T. 40 for Students P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue JANUARY 1965 Year XVII

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة السابعة عشرة — مارس ١٩٦٥ — العدد الثالث

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية بالقاهرة

التعـــليم في الجمهوريـــة العراقيــة

للدكتور / محمد خليفة بركات
مدير السكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية

– ١ –

تقدم التعليم في العراق بعد ثورة ١٩٥٨

لقد كانت الاحداث السياسية التي أدت الى قيام ثورة عام ١٩٥٨ بالعراق مرحلة تحول في التقدم الاجتماعي وزيادة الاهتمام بالتعليم – فقد بلغت ميزانية التعليم في عام ١٩٥٨ نسبة ٣٣ر٨٪ من ميزانية الدولة ، وهي اقصى نسبة ، ثم اصبحت ٢٨ر١٪ في عام ١٩٥٩ وهي الآن ٢٢٪ في عام ١٩٦٥/٦٤ .

وقد ترتب على ذلك ازدياد عدد الطلاب في المدارس الثانوية فبينما كان ٦٠ر٠٠٠ في عام ١٩٥٨ وصـــل الى ٩٠ر٠٠٠ في عام ١٩٥٩ والى ١٢٠ر٠٠٠ في عام ١٩٦٠ والى ١٧٨ر٠٠٠ عام ١٩٦٣/٦٢ .

وازداد عدد طلاب التعليم الفني بدرجة ملحوظة ايضا من ٤ر٥٠٠ عام ٥٨/٥٧ الى ١٠ر٥٠٠ عام ١٩٥٩/٥٨ .

وفي التعليم العالي كانت الزيادة اكثر وضوحا ، فبينما كان العدد يتراوح بين ٥ر٦ الاف طالب بين اعوام ١٩٥٣ ، ١٩٥٨ ارتفع العدد الى ٩ر٠٠٠ عام ٥٩/٥٨ واستمر يتزايد حتى بلغ ١٥ر٠٠٠ طالب في عـام ١٩٦٣/٦٢ .

وكان هـذا التقـدم المطرد في التعليم بجميع مراحله نتيجة لجهود الحكومات المتعاقبة بين عام ١٩٥٨ و١٩٦٤ .

غير أن هذا التوســع لم يكن وليـد تخطيط متكامل – وانما كان متمشيا مع الاتجاه الى فتح ابواب التعليم في جميع مراحله واستغلال الامكانيات المتاحة الى اقصى الطاقة ، من غير نظر الى مستقبل الخريجين أوما يتطلبه هذا التوسع من تخطيط للمباني المدرسية أو المـدرسين اللازمين .

ولاشك أن الدافع وراء هذا الاتجاه كان استجابة لرغبات الجماهير في التعليم وتمشيا مع مبدأ تكافؤ الفرص واتاحة فرص التعليم المجاني بجميع مراحله للجميع .

وقد كان من نتائج ذلك ان واجهت الادارة التعليمية مشكلات كثيرة افتضتها الضرورة نتيجة تزايد الضغط الجماهيرى وازدياد اعداد الطلاب عاما بعد عام .

فكان لابد من التوسع الكبير فى التعليم الجامعى والعالى لاستيعاب الاعداد الكبيرة من الطلاب المنتهين من المرحلة الثانوية ، ولهذا فتحت فى العام الماضى جامعة فى الموصل وانشئت جامعة ثالثة هذا العام فى البصرة . .

وكان لابد من استغلال المبانى المدرسية الى اقصى طاقتها فاصبحت المدارس تستخدم لفترتين وثلاث فترات واحيانا فترة رابعة . . واصبحت الدراسات المسائية تنظيما عاديا فى معظم المدارس الابتدائية والثانوية .

والآن تواجه الدولة مشكلات كثيرة بسبب ضغط الخريجين والاضطرار الى تشغيلهم خصوصا وانهم يرغبون جميعا فى وظائف حكومية .

ونظرا لعدم وجود تخطيط متكامل لتنسيق الخريجين فى المجالات التى أهلوا لها نجد الآن كثيرين من خريجى المدارس الصناعية لا يعملون فى الصناعة ، وكثيرين من خريجى المدارس الزراعية لايعملون فى الزراعة. . . بل ان المدارس التجارية أغلقت لفترة طويلة ، ثم أعيد التوسع فيها ، من غير اتخاذ اجراءات الترابط بين اعداد الطلاب ومجالات العمل المناسبة لهم بعد التخريج .

- ٢ -

الشعور بالحاجة الى تخطيط التربية والتعليم

وكان من نتائج هذا التوسع المتزايد مع نقص الامكانيات ان واجهت الدولة موقفا يستدعى ضرورة التفكير فى مستقبل التعليم على اساس من الدراسة التخطيطية الشاملة . .

وقد تنبهت وزارة التربية وأجهزتها الادارية الى خطورة الموقف منذ أعوام سابقة ، ويتجلى ذلك على الاخص منذ عام ١٩٦١ فى الاستعانة بخبراء الامم المتحدة والتقارير المتتابعة التى أدت الى تشكيل هيئات عليا للتخطيط تضم ممثلين من الوزارات المختلفة .

وهناك عدد من الوثائق التي يتضح فيها الاتجاه الجديد الى تخطيط التعليم ومن امثلة ذلك ما يأتى :

١ — تقرير ادارة الاحصاء بالوزارة عن تخطيط التعليم للمرحلة الابتدائية — اعداد يعقوب وصالح حمدان عام ١٩٦١ .

٢ — دراسة احصائية للطلاب المتوقع قبولهم بالمدارس الثانوية بين أعوام ٦١/٦٢ ، ٦٥/١٩٦٦ : بحث قامت به ادارة الاحصاء .

٣ ـ اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائيـة فى العـراق ـ تقرير بعثـة اليونسكو فى ابريل ١٩٦٤ وفى هذه التقارير يوجد اتجاه لمحاولة البحث فى الاحتياجات التعليمية لفترة خمس سنوات من حيث المبانى والمدرسين وفق الاعداد المتوقعة للتلاميذ .

غير أن هذه الدراسات الرائدة كانت كلها جزئية وقاصرة على تخطيط ناحية واحدة من نواحى المخطط التعليمى الذى يجب ان ينظر اليه ككل متماسك ومترابط .

وطبيعى ان هذه الدراسات لم تحقق النتائج السليمة ، وكان لابد ان تؤخذ نتائجها بالكثير من التحفظ . لأنها كانت تحتاج الى متابعة وتعديل فى ضوء التنفيذ وفى ضوء ما يترتب على هذا التنفيذ من انعكاسات على التوسع فى مراحل التعليم الاخرى الامر الذى لم يجد من يتبناه بالمتابعة من اجهزة الوزارة التى لايوجد بها اى ادارة للتخطيط والمتابعة حتى اليوم .

- ٣ -

اتجاهات جديدة نحو التخطيط السليم

أولا : حدث فى مايو عام ١٩٦٣ محاولة لانشاء لجنة للتخطيط التعليمى بالوزارة برئاسة الوزير وتضم ٢٨ عضوا من بينهم وزير الوحدة العربية ووزير الاصلاح الزراعى ومدير البنك المركزى ومدير جامعة بغداد ومديرى اجهزة وزارة التربية والتعليم ـ وعقدت هذه اللجنة ثمانية اجتماعات ثم توقفت عن العمل بسبب التغييرات الوزارية . وقد قامت اللجنة بعمل مفيد فيما يأتى :

١ ـ وضعت أهداف التعليم وفلسفته فى العراق .

٢ ـ حددت اهداف التعليم فى المرحلة الثانوية .

٣ ـ وضعت مشروعا لقانون جديد لتنظيم وزارة التربيـة والتعليم لم يصدر حتى الآن .

ولكن هذه اللجنة لم تدخل فى تفاصيل اعداد خطة تعليمية بالرغم من شدة الاحساس بضرورة التخطيط للتعليم ولعل ذلك راجعا الى ان اللجنة لم يكن لها مكتب تنفيذى ثابت او ادارة خاصة للتخطيط تتولى تجميع البيانات واعداد الدراسات اللازمة لها . وعلى العموم فقد انتهت اعمال هذه اللجنة قبل ان تحقق اى شىء مما كانت تهدف اليه .

ثانيا : وفى عام ١٩٦٤ وافقت الدولة على قانون جديد للمجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادى بوزارة التخطيط برئاسة رئيس مجلس الوزراء ، ويضم هذا المجلس وزراء التخطيط ، والمالية ، والاقتصاد ، واربع خبراء متفرغين عراقيين فى مرتبة الوزراء .

ويقوم هذا المجلس حاليا باعداد الخطة الخمسية الاستثمارية للفترة بين ١٩٦٥ – ١٩٧٠ وهذه الخطة مقرر لها مبلغ ٥٠٠ مليون دينار ، نصفها يؤخذ من ايرادات النفط ، والمفروض ان تعتمد هذه الخطة فى مارس ١٩٦٥ .

وقد اعد مجلس التخطيط الاقتصادى جدولا احصائيا أوضح فيه ان معدل زيادة الميزانية يقدر بحوالى ٧٪ سنويا . وهذا المعدل له دلالة على مايمكن ان يحدث بالنسبة لزيادة ميزانية التربية والتعليم . ففى السنوات السابقة كان معدل الزيادة يتراوح بين ٥٪ ، ٦٪ من الميزانية العامة وهذه نسبة عالية وتعتبر بمثابة الحد الاقصى .

على ان الامر يتوقف كذلك على محتوى الخطة الخمسية للتنمية الاقتصادية التى سيضعها المجلس الاقتصادى ونصيب ميزانية التعليم من هذه الخطة . وهناك شعور بأن نصيب التعليم فى التنمية الاقتصادية غير واضح تماما مما يؤثر فى مقدار ما يعطى له من ميزانية استثمارية ...

والمجلس الاقتصادى ينظر الى استثمار التعليم فقط من حيث ما يتطلبه التعليم من مبان جديدة وذلك ضمن مشروعات المبانى المطلوبة لجميع الوزارات واجهزة الدولة المختلفة .

وهناك اتجاه واضح من المجلس الى اعطاء الاسبقية فى مشروعات المبانى الى ماتتطلبه الصناعة والزراعة على اعتبار ان المبانى التعليمية يمكن تدبيرها عن طريق الايجارات ، ولذلك تأتى مشروعاتها فى المرتبة الاخيرة ، بحيث يتوقف ما يعطى لها على ما يتبقى من الميزانية بعد الوزارات الاخرى ذات الاولوية كالصناعة والزراعة .

ومع ذلك فقد تشكلت لجنة من عشر اعضاء لتبحث متطلبات وزارة التربية والتعليم من المبانى المدرسية فى الخمس سنوات القادمة . وقد بدات هذه اللجنة بالنظر الى مشروع للمبانى سبق ان اعدته وزارة التربية والتعليم ، مبنى على خطة لتعميم التعليم الالزامى فى مدى خمس سنوات بالنسبة للبنين ، وعشر سنوات بالنسبة للبنات ، بحيث يصل الالزام الى ١٠٠٪ للبنين فى عام ١٩٧٠ ويصل الى ١٠٠٪ بالنسبة للبنات فى عام ١٩٧٥ . ولكن هذه الخطة لم تكن متكاملة مع تخطيط التعليم للمراحل الاخرى ممايجعلها خطة جزئية وغير مؤكد نجاحها . كماأن المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادى لم يحدد حتى الان نصيب التربية والتعليم من الميزانية المقدرة للخطة الخمسية ...

وعلى ذلك فاى تخطيط للمبانى المدرسية يجب ان يسبقه اولا تحديد الميزانية الممكن اعطاؤها للتربية والتعليم فى خطة التنمية الاقتصادية ، ولهذا فالخطة التى وضعتها الوزارة للعشر سنوات سيتعدل برنامج تنفيذها فى ضوء ذلك . وربما يتعدل هدفها أيضا فى ضوء النظرة الشاملة الى الامكانيات وانعكاس الخطة على مراحل التعليم الاخرى .

ثالثا : ومن ناحية اخرى قد انشىء حديثا فى جامعة بغداد مجلس التخطيط التربوى والاجتماعى ــ وقد صدرت لائحته الجديدة فى ديسمبر ١٩٦٤ . وهذا المجلس يراسه ايضا رئيس مجلس الوزارة ويضم عددا من الوزراء ومنهم وزير التربية والتعليم وكذلك مدير جامعة بغداد .

والمفــروض أن يتم التنسيق بين هــذا المجلس ومجلس التخطيط الاقتصادى عن طريق الخمسة اعضاء المشتركين فى المجلسين .

وللمجلس الاعلى للتخطيط التعليمى والاجتماعى سكرتارية فى جامعة بغداد ، مهمتها تجميع البيانات للمجلس ــ والمفروض أن يقوم هذا المجلس بوضع خطة التعليم فى العراق ، والاتصال بالوزارات ذات الصلة بتخطيط التعليم للتنسيق والتنفيــذ . ويمكن لهــذا المجلس ان يقــوم ببحوث ودراسات احصائية للتحضير لوضع الخطة .

وليس من السهل الان أن نحكم على مدى صلاحية هذا المجلس الاعلى لوضع خطة التعليم فهو بحكم تشكيله يضم وزراء برئاسة رئيس مجلس الوزراء ولذا فهو يستطيع أن يضع السياسة العامة ، اما وضع الخطة التفصيلية فيحتاج الى جهاز دائم متخصص .

وبجانب ذلك فلابد أن يبرز دور وزارة التربية والتعليم فى الصورة باعتبارها الجهة المختصة ــ وهى حتى الان لايوجد بها جهاز تخطيط .
ومن الواضح ان المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادى وكــذلك المجلس الاعلى للتخطيط التعليمى لا يستطيعان العمل المثمر من غير وجود اجهزة ثابتة تعاون فى اعطاء البيانات فى الوزارات ذات الصلة .

رابعا : وقد شكلت فى اغسطس ١٩٦٤ لجنة بوزارة التخطيط لدراسة موضوع « التطوير المهنى » وضمت هذه اللجنة ١٢ عضوا من كبار رجال الدولة : ممثلين لوزارات التربية ، والتخطيط ، والدفاع ، والصناعة ، والنفط ، والعمل ، والزراعة ، والداخلية ، ومديرجامعة بغداد . . .

وقد قدمت هذه اللجنة تقريرا جيدا مدعما بالبيانات الاحصائية عن الاحتياجات للقوى العاملة على مدى الخمس سنوات القادمة فى الاجهزة الحكومية المختلفة . . . مع دراسة لتطوير التعليم المهنى بما يساعد على تخريج الاعداد المطلوبة فى المستويات المختلفة .

ويعتبر هذا التقرير احــدث مصــدر لبيانات القوى العاملة المقدر الاحتياج اليها فى الخمس سنوات القادمة لاجهزة الحكومة ، مع اضافة ما يقدر بحوالى ١٠ ٪ لاحتياجات القطاع الخاص . . . وسيقدم هــذا التقرير الى مجلس الوزراء .

ولكن هذا جانب واحد منجوانب الاحتياجات لانه مرتبط بالصناعات القائمــة . . . ولازال المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصــادى فى انتظار

تقديرات وزارات الصناعة ، والعمل ومؤسسة الصناعات العامة لما ينتظر ان ينشأ من مصانع خلال الخطة الخمسية وتقديرات القوى العاملة المطلوبة لذلك .

خامسا : كما ان وزارة العمل مشغولة الآن بالتحضير للاحصاء العام الجديد الذى سيجرى فى العراق عام ١٩٦٥ . ولاشك أن البيانات التى سيسفر عنها هذا الاحصاء ستكون اساسا جديدا لتخطيط أكثر شمولا وتعلق أجهزة التخطيط المختلفة أهمية كبيرة على هذا الاحصاء الجديد .

سادسا : ونظرا لان وزارة التربية والتعليم لم تضع لنفسها تخطيطا شاملا حتى الآن : فانها تواصل العمل بناء على خطط جزئية غير متكاملة مبنية على افتراضات قد لايكون من السهل تحقيقها .

ومن امثلة ذلك الاتفاقية التى ابرمت بين وزارة التربية والتعليم وهيئة « اليونسكو » وهيئة « اليونسف » بشأن اعداد المعلمين وتدريبهم . فقد افترضت هذه الاتفاقية ان من الممكن تعميم التعليم الابتدائى فى مدى عشر سنوات بزيادة عدد ثابت من التلاميذ كل عام ... ولكن عند تنفيذ هذه الاتفاقية حدث تعطيل فى المبانى المدرسية للتعليم الابتدائى وكانت النتيجة تخريج فائض من المعلمين اكثر من حاجة المدارس مما سبب مشكلة حادة لازالت قائمة . ومن المستحسن اعادة النظر فى برامج تنفيذ هذه الاتفاقية فى ضوء الاحصاءات الواقعية عن العامين السابقين .

والامل ان يتمكن المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادى بالتعاون مع المجلس الاعلى للتخطيط التعليمى والاجتماعى من وضع اهداف الخطة وما يمكن الوصول اليه فى تحقيق الالزام فى الاعوام القادمة فى ضوء الامكانيات المالية المتاحة .

سؤال هام : وهنا يبرز السؤال الهام ... ماهى المبالغ التى تستطيع الدولة أن ترصدها لميزانية التعليم فى الخطة الخمسية القادمة ؟

اذا حاولنا الاجابة على هذا السؤال .. فعلى فرض أن الميزانية المقدرة بمعرفة المجلس الاقتصادى لسنة ١٩٦٩ ــ ١٩٧٠ ستصل الى مبلغ ٧٨٥ مليون دينار ــ فاذا أعطى للتربية والتعليم منها ٥٪ فيكون نصيبها ٣٩ مليون دينار بما فى ذلك الجامعات ــ على حين أن هذه الميزانية تبلغ الآن فى عام ١٩٦٥/٦٤ مبلغ ٣٢ مليون دينار .

وهناك تقدير آخر مبنى على تزايد الميزانية العامة على مدى السنوات الخمس مع الاحتفاظ للتربية والتعليم بميزانية تبلغ نسبتها ٢٢٪ من ميزانية الدولة وهذا يفترض استمرار مصادر الميزانية وبالاخص التمويل الذى يأتى من ارباح البترول فى العراق فاذا كانت الميزانية تتزايد بنسبة ٥٪ كل عام ، فان ميزانية التربية والتعليم ستصل الى نحو ٤٠ مليون عام ١٩٦٩ ــ ٧٠ بما فى ذلك الجامعات وهذا تقدير يتفق مع التقدير السابق تقريبا .

التزامات تم الارتباط بها :

وقبل التخطيط للخمس سنوات القادمة فى ضوء هذه التقديرات التى يمكن ان تصل بميزانية التربية والتعليم فى عام ١٩٦٩ ــ ١٩٧٠ الى نحو ٤٠ مليون دينار يجب ان تنظر اولا الى الالتزامات التى اصبحت امرا واقعا تعهدت الدولة بانجازه ــ ومن امثلة ذلك ما يأتى :

اولا : ما يلزم لتنمية جامعة الموصل والبصرة على مدى السنوات الخمس القادمة حيث بدات الاولى فعلا بالصفين الاول والثانى وبدات الثانية بالصف الاول فى الكليات المختلفة والامر يحتاج الى استكمال المبانى وهيئات التدريس والاثاث والمعدات ... وما الى ذلك . وبجانب ذلك ما تتطلبه جامعة بغداد ذاتها من تطوير وتزايد .

ثانيا : وهناك التزام آخر ارتبطت به الوزارة وارتبطت به الدولة نتيجة قرارات اجتماع وزراء التربية العرب فى بغداد فى فبراير ١٩٦٤ وهو يقضى بزيادة سنة سادسة فى مرحلة التعليم الثانوى ليصبح الاعدادى ثلاث سنوات والثانوى ثلاث سنوات لتوحيد السلم التعليمى بين البلاد العربية .

ثالثا : واخيرا فان المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادى سيرتبط ببرنامجمعين للمبانى المدرسية خلال السنوات الخمس القادمة ــ لاشك أن هذا البرنامج سينعكس على زيادة المدرسين وزيادة المصروفات اللازمة للتوسع فى التعليم .

ومن الممكن القول بأن هذه الالتزامات الثلاثة التى ستعطى الاولوية فى التنفيذ ستستغرق جميع المبالغ التى ستزيد بها الميزانية ــ بمعنى أنه سوف لا تبقى لتحسين التعليم او التوسع فيه بالمراحل المختلفة ما يكفى لتحقيق الاهداف التى وضعها رجال وزارة التربية والتعليم ظنا منهم أن من الممكن تحقيقها لانهم لم يفكروا قبل ذلك فى مدى ما يمكن أن يعطى للوزارة من مبالغ فى الخمس سنوات القادمة .

واذن فأى تخطيط بوضع للتعليم لابد وأن يبدأ من هذه الحقائق ــ ومن العبث أن توضع خطة لتعميم التعليم الالزامى فى مدى خمس سنوات أو عشر سنوات من غير التأكد مبدئيا من الميزانية المتاحة الكافية لتحقيق ذلك .

نتيجــة :

وما دام الامر كذلك ــ فازاء عدم كفاية الامكانيات المالية المقدرة للسنوات الخمس القادمة فلابد للمخطط من ان يضع أولويات عند رسم الخطة ــ ولابد من عملية مفاضلة واختيار ، والامر يقتضى توعية بأمور التخطيط ومشكلاته بين المسئولين فى وزارة التربية والتعليم وما يتصل بها من هيئات .

وضرورة انشاء جهاز خاص للتخطيط بديوان وزارة التربية بالعراق .واعداد فئة من المختصين فى التخطيط التعليمى ليقودوا عمليات التخطيط عن وعى علمى وبصيرة .

- ٤ -

الهرم التعليمى فى العراق

يوجد ٨٥٠,٠٠٠ تلميذ فى **المرحلة الابتدائية** التى تعتبر قاعدة الهرم التعليمى حسب احصاءات عام ١٩٦٤ - ويقدر هذا العدد بحوالى ٣٤ ٪ من الاطفال الملزمين ولكن هذا غير صحيح لان هذا العدد يتضمن نحو ١٤٪ ممن أعمارهم فوق سن الالزام وهو ١٢ سنة .

كما يوجد بين هذا العدد نحو ٢٠ ٪ ممن يعيدون السنة بسبب الرسوب فى الفصول المختلفة ولهذا يمكن القول بأن نسبة تنفيذ الالزام بالعراق لا تزيد عن ٥٠ ٪ الآن .

وتدل احصاءات أعوام ١٩٤٩ - ١٩٦٣ على أن ٦٥ ٪ فقط ممن يلتحقون بالصف الاول الابتدائى يمكنهم الوصول الى الصف السادس .

والخطورة التالية فى السلم التعليمى هى **المرحلة الاعدادية** ومدتها ٣ سنوات وتضم مدارس عامة ومدارس فنية زراعية وصناعية وتدبير منزلى - ويقدر عدد تلاميذ الصف السادس الابتدائى ٨٧,٠٥٥ تلميذا - بينما يقدر عدد المقبولين بالصف الاول - الاعدادى ٥٧,١٤٤ تلميذا منهم ٥٥,٨٩٣ بالاعدادى العام ، ٨٥٨ بمدارس التدبير المنزلى ، ٢٢٧ بالمدارس الصناعية ، ١٦٦ بالمدارس الزراعية اى أن ٦٥ ٪ فقط من تلاميذ الصف السادس الابتدائى يمكنهم الالتحاق بالمدارس الاعدادية وهذا هو العدد الذى ينجح فى امتحان الشهادة الابتدائية فعلا ، اى أن جميع الناجحين لابد أن توجد لهم أماكن فى الاعدادى ... واذا تزايد عدد تلاميذ المدارس الابتدائية فسيتزايد ضغط الخريجين على المدارس الاعدادية مما يستوجب التفكير من الآن فى وضع اسس جديدة للقبول بالمدارس الاعدادية ، ويبلغ عدد تلاميذ الصف الثالث الاعدادى ٣٦,٨٢٤ تلميذا فى جميع انواع المدارس ويبدو أن العدد يتناقص فى السنوات الاعلى لتزايد الاقبال على التعليم وبسبب ظاهرة الرسوب أيضا .

اما فى **المرحلة الثانوية** - ومدتها حاليا سنتان بعد الاعدادى فى بعض المدارس وثلاث سنوات فى انواع أخرى - فيقدر عدد المقبولين بالصف الاول بها ٢٥,٧٦٨ تلميذا - وهذا يقدر بحوالى ٧٠ ٪ من جملة تلاميذ الصف الثالث الاعدادى - ويبدو أن هذا أيضا هو عدد جميع الناجحين فى الشهادة الاعدادية وواضح أن تزايد الخريجين سيزيد الضغط على التعليم الثانوى الذى يؤدى فى النهاية الى تزايد الضغط على **التعليم العالى والجامعات** ، الامر الذى بدأ يتضح فعلا بصورة جعلت رجال التعليم العالى

يلقون العبء على التعليم الثانوى فى حين ان الخريجين يطالبون بفتح ابواب التعليم العالي . وهذه المشكلة ستزداد ما دامت الميزانية محدودة وما دام الضغط يتزايد ، والامر يحتاج الى نوع من التخطيط السليم عند القبول فى بداية كل مرحلة .

واذا اعتبرنا الاعدادى والثانوى معا مرحلة واحدة وهى الوسطى بين التعليم الابتدائى والتعليم العالى نجد ان الهرم التعليمى يتخذ الصورة الآتية :

٢	١٥٫٠٠٠	التعليم العالى
٢٥	٢٠٠٫٠٠٠	التعليم المتوسط
١٠٠	٨٥٠٫٠٠٠	التعليم الابتدائى
١٠٠٠	٧٫٥٠٠٫٠٠٠	السكان

والملاحظ أن تخطيط التعليم فى العراق لم يأخذ فى الاعتبار فيما سبق احتياجات البلد الى الفنيين والخبراء والقوى البشرية اللازمة لزيادة الانتاج من خريجى التعليم الجامعى والعالى ـ ومع ذلك فيوجد الآن وعى واهتمام بربط تخطيط التعليم بالاحتياجات العامة للقوى البشرية فى جميع الميادين .

ويوجد بالعراق الآن كلية الهندسة فى جامعة بغداد واخرى فى الموصل وثالثة فى البصرة ، وكذلك معهد عالى صناعى ملحق بجامعة بغداد ومعهد عالى صناعى يموله الصندوق الخاص فى بغداد لتخريج المهندسين العمليين ، ويوجد معهد سادس للمهندسين بجامعة الحكمة فى بغداد ويقدر عدد من يتخرجون من هذه المعاهد والكليات الهندسية الستة بنحو ٨٠٠ فى كل عام .

فاذا افترضنا أن لكل مهندس يجب أن يوجد ٣ ـ ٤ فنيين مساعدين فمن الواجب أن يتخرج نحو ٣٠٠٠ من هؤلاء سنويا ـ وحتى الآن لا توجد معاهد عليا متوسطة لتخريج هذا النوع المطلوب ... والنتيجة هى أن المهندسين يضطرون للقيام بهذه الاعمال التى تقل عن مستوى تخصصهم ، وفى هذا ضياع للجهود والمال بسبب نقص عمليات التخطيط لتخريج الفنيين .

ويقترح فى هذا السبيل انشاء عدد من المعاهد العليا المتوسطة التى تكون مدة الدراسة فيها ٣ سنوات بعد الثانوى لتخريج الفنيين اللازمين بجانب التوسع فى الكليات والمعاهد الهندسية الموجودة الآن حتى تواجه الدولة مطالب القطاع العام والقطاع الخاص من الفنيين .

التخطيط لتعميم التعليم الالزامى فى العراق

فى عام ١٩٦٣ — ١٩٦٤ يوجد ٨٦٩ر٣٨٣ تلميذا فى ٣٩٩٦ مدرسة ابتدائية وعدد ٣٨٣ر٣١ مدرسا .

وقد كان العدد المقابل لذلك عام ١٩٥٧ — ١٩٥٨ هو ٣٠٦ر٤٣٠ تلميذا فى ٢٠٨٤ مدرسة و ٨٣٠ر١٢ مدرسا .

ويلاحظ ان اعمار التلاميذ يتراوح بين ٦ ، ١٦ سنة وأكثر وان أكثر من ١٣ ٪ يزيد أعمارهم عن ١٢ سنة بسبب السماح لكبار السن بالالتحاق بالمدارس ولذا نجد فى المدارس المسائية تلاميذ فى سن ٩ سنوات مع تلاميذ فى سن ١٨ سنة أو أكثر .

وفى تخطيط تعميم الالزام سيضاف عبء آخر وهو تعليم هؤلاء الكبار فى السن الذين أصبح لهم الآن حقا مكتسبا فى هذا التعليم الابتدائى .

فاذا قدرنا نسبة المقبولين فى المدارس الابتدائية الآن بحوالى ٥٠ ٪ من الملزمين فيكون من الضرورى عند رسم خطة لتعميم التعليم الالزامى مراعاة ما يأتى :

(أ) تعليم ٥٠ ٪ من الملزمين .

(ب) مراعاة تعليم الاعداد المترتبة على نسبة زيادة السكان وتقدر بحوالى ٥ر٢ ٪ سنويا .

(جـ) التفكير فى تعليم نحو ١٠ ٪ ممن تزيد أعمارهم عن ١٢ سنة .

(د) مراعاة عامل الترسيب فى صفوف المرحلة الابتدائية الذى يؤخر تنفيذ الالزام بحوالى ٢٠ ٪ بناء على الدراسات الاحصائية التى قامت بها ادارة الاحصاء بالعراق عام ١٩٦١ .

ومع أن موضوع النقل بدون ترسيب اختلفت فيه الآراء الا أن من المستحسن الاخذ به فى المرحلة الحالية الى ان يتم تعميم التعليم الالزامى وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص حتى يمكن الاسراع بتعميم الالزام .

وهناك محاولات مختلفة لرسم خطة تعميم الالزام بالعراق ولكن هذه المحاولات لم تنجح بسببه ما يأتى :

١ — لان هذه الخطط لم تبدأ من القاعدة ولم تشترك فيها الالوية والادارات المحلية التى تستطيع تحديد مواقع المدارس المطلوبة عند التنفيذ .

٢ ــ لم تأخذ هذه الخطط فى اعتبارها الامكانيات المالية المتاحة والميزانية الممكن أن تخصص للمرحلة الابتدائية .

٣ ــ لم يراع التنسيق بين هذه الخطط وخطط التوسع فى مراحل التعليم الاخرى ــ أو اعداد ما يلزم من القوى البشرية .

٤ ــ كانت الخطط التى وضعت ذات صفة جزئية فبعضها وضع لاعداد المعلمين فقط ــ والبعض وضع من حيث زيادة عدد التلاميذ عاما بعد عام من غير اعتبار للعوامل الاخرى .

هذا وقد كان التعليم الابتدائى تابعا لوزارة الداخلية منذ عشر سنوات مضت ثم ضم الى وزارة التربية والتعليم ــ وقد صدر قرار جديد يقضى اعتبارا من أول نوفمبر ١٩٦٤ بتبعية التعليم الابتدائى لوزارة الداخلية ــ الادارة المحلية ــ بحيث يبقى لوزارة التربية والتعليم الاشراف الفنى فقط .

وقد نص فى قانون التعليم الابتدائى على أن يكون هذا التعليم الزاميا واجباريا ــ الا أن هذا النص لم ينفذ اطلاقا حتى الآن وذلك لعدم قدرة الدولة على تنفيذه .

وكل هذا يحتاج الى اعادة نظر ووضع تخطيط سليم لتعميم التعليم فى المرحلة الابتدائية بحيث يبدأ بالتوسع فى الصف الاول فى السنة الاولى ــ ويتدرج التوسع صفا بعد صف وعاما بعد عام .

ــ ٦ ــ

التوصيات

اولا : ينبغى ان توضع خطة خمسية للتربية والتعليم ضمن الخطة العامة التى يقوم المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادى والاجتماعى بالاعداد لها الآن ، والتى ستغطى السنوات من عام ١٩٦٥ الى ١٩٧٠ .

على أن يضاف الى المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادى والاجتماعى عضو ثابت يمثل وزارة التربية والتعليم بحيث يعمل على تكامل خطة التعليم مع الخطة العامة للدولة .

ويقترح أن ترسل هيئة الامم المتحدة احد الخبراء فى التخطيط التربوى الى العراق للمعاونة فى ذلك مع خبراء المجلس الاعلى للتخطيط الاقتصادى والاجتماعى .

ثانيا : انشاء جهاز دائم للتخطيط التربوى فى ديوان وزارة التربية والتعليم بحيث يتبع وزير التربية والتعليم أو وكيل الوزارة مباشرة ــ

ويمكن أن تكون ادارة الاحصاء الحاليــة قسما من هذا الجهاز ، على أن يبــدأ عمله بوضع الاسس العامة وأهــداف الخطة التعليمية والبرامج التنفيذية لها فى ضوء الامكانيات المتاحة بما يتمشى مع التخطيط العــام للدولة وبحيث يقوم هذا الجهاز بالدراسـات والبحوث اللازمة لتحضير الخطة على أسس سليمة .

ثالثا : ينبغى أن تستعين وزارة التربيــة والتعليم بالخبراء فى الادارة والتنظيم لاعادة النظـر فى التنظيم الفنى والادارى للوزارة بما يضـمن اللامركزية فى التنفيذ وتفرغ القيادات بادارات الديوان للاعمال التخطيطية والفنية ومتابعة التنفيذ .

ويرتبط بهــذا ضرورة اعادة النظر فى القــوانين والقرارات الوزارية المنظمة للعمل بالوزارة ودواوين المديريات .

رابعا : ضرورة تهيئة العاملين بالوزارة وتدريبهم على اعمال التخطيط والمتابعة بالوسائل الآتية :

(أ) تحسين وسائل اختيار المبعوثين الى مركز تدريب القادة فى التخطيط التربوى ببــيروت ــ وضرورة الافادة منهم فى أجهــزة التخطيط التعليمى بعد عودتهم .

(ب) يقترح أن تقام الدورة التدريبية القصيرة التى ينظمها مركز تدريب القادة ببيروت فى بغداد صيف هذا العام .

(جـ) يجب أن تنظم كليات التربية ومعاهد المعلمين دراسات فى التخطيط التربوى والادارة التعليمية كمواد جديدة بالاضافة الى ما يدرس بها الآن من مواد .

(د) انشاء قسم للدراسات العليا فى التخطيط التربوى والادارة التعليمية بالاستعانة بالخبراء المختصين والافادة من خريجى مركز تدريب القادة ببيروت . ويمكن أن يتبع هذا القسم كلية التربية بجامعــة بغداد أو تنشأ له كلية أو معهد جديد .

(هـ) ينبغى أن تنظم دراســات تدريبية على أعمــال التخطيط التربوى لرجال التعليم على مختلف المستــويات بحيث يحضرها موظفــو الوزارة والالوية .

خامسا : انشاء قسم خاص للمبانى المدرسية بديوان وزارة التربيــة والتعليم لمباشرة تصميم نماذج المبانى ومواصفاتها والتخطيط لها فى ضــوء تخطيط التعليم كله بالاتصال بوزارة الاسكان والالوية ويعهد لهذا القسم أيضا اجراءات صيانة المبانى الحالية ويمكن ان يوجه هذا القسم اهتماما خاصا لمبانى المدارس الابتدائية فى القرى الريفية .

سادسا : يعاد النظر فى التخطيط لتعميم التعليم الالزامى من جـديد. وذلك بعد التأكد من حدود الامكانيات المالية المتاحة ــ على ان يؤخذ فى الاعتبار ما ينعكس من آثار على مراحل التعليم الاخرى نتيجة تزايد اعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية وما يتطلبه هذا التوسع من ميزانيات فى ضـوء الخطة العامة المتـكاملة التى تتضمن اعداد المعلمين والمبـانى المدرسـية والتخطيط للمراحل الاخرى .

سابعا : دراسة موضوع النقل بدون رسوب فى المرحلة الابتدائية فى ضوء مبدأ تكافؤ الفرص والاخذ بهذا النظام على الاقل بصفة مؤقتة لحين تعميم التعليم الالزامى ، مع مراعاة متطلبات المدارس الريفية واختلافها عن مدارس المدن بحيث تصبح المدرسة الريفية مركز اشـعاع للمجتمع بالقـرية .

ثامنا : ضرورة مراجعة الخطط والمناهج والكتب الدراسية والوسائل التعليمية فى مدارس اعداد المعلمين بما يتمشى مع طرق التدريس الحديثة ــ ويعتبر هذا جزء هام من عمل جهاز التخطيط بديوان الوزارة بالاستعانة برجال التعليم المختصين ــ وينبغى أن تتضمن هذه المناهج بصفة خاصة دراسة المجتمع المحلى والتربية الصحية .

تاسعا : الاحتفاظ بالنظامين المتبعين حاليا فى تخريج مدرسى المدارس الابتدائية وهما نظام الثـلاث سنوات بعد المرحلة الاعدادية بحيث يزاد الى ٤ سنوات أو خمس سنوات ونظام السنتين بعد المرحلة الثانوية .

عاشرا : يجب العدول عن نظام تخريج مدرسى الضرورة الذى يقوم على نظام السنة الواحدة بعد المرحلة الثانوية ــ ويترتب على ذلك ضرورة اعادة النظر فى البرنامج الموضوع للاتفاقية المعقودة بين الوزارة وهيئة «اليونسف» مع اليونسكو الخاصة باعداد المعلمين وتدريبهم .

حادى عشر : اضافة صف سادس للمرحلة الثانوية للارتفاع بالمستوى ــ تنفيذا لقرارات وزراء التربية العرب ــ وذلك ضمن التخطيط العام للتعليم وفى حدود الامكانيات المالية .

ثانى عشر : تكون المرحلة الاعدادية من نوعين اثنين وهما :

١ ــ المرحلة الاعدادية العامة ومدتها ٣ سنوات تتفرع الدراسة فى نهايتها الى انواع التعليم العام والفنى والثانوى المختلفة .

٢ ــ المدرسة الاعدادية العملية ومدتها ٤ سنوات بعد الابتدائى لاعـداد التلاميـذ للمهارات العملية . ويمكن لبعض خريجيها أن يتابعـوا التعليم الثانوى الصناعى . اما التعليم الثانوى التجارى والزراعى فيجب أن يبدأ بعد المرحلة الاعدادية .

ثالث عشر : الى ان يتم تعميم التعليم الالزامى بوضع تخطيط لتنظيم عملية القبول للمرحلة الاعدادية بما يضمن تقليل الضغط على المراحل الاعلى والتعليم العالى ـ وهذا يتطلب وضع معايير خاصة لاختيار احسن التلاميذ لمتابعة التعليم بما يضمن التوازن بين التخرج من المرحلة الثانوية والقبول بالتعليم الجامعى والعالى .

رابع عشر : يجب اعادة النظر فى نظام الدراسات المسائية الابتدائية والاعدادية والثانوية الحكومية والاهلية بحيث تغلق المدارس غير الصالحة بما يضمن عدم الاسراف وتقليل الجهود الضائعة .

ويجب أن ينظم تعليم الكبار بطريقة أخرى وعلى أسس مناسبة لهم .

خامس عشر : دراسة الاحتياجات الفعلية للقوى البشرية اللازمة فى مختلف القطاعات على مدى معين من الزمن وان يراعى فى وضع المناهج تخطيط التعليم ان يتمشى هذا التخطيط مع الاحتياجات على مختلف مستويات التعليم ومراحله .

سادس عشر : ينبغى ان يكون للعمال المهرة مصدران وهما :

(أ) مراكز التدريب فى المصانع والمناطق الصناعية فى صورة دراسات مسائية لزيادة ثقافة العامل وتحسين مهارته .

(ب) مدارس عملية بعد المرحلة الابتدائية ـ تكون مدتها ٤ سنوات لاكتساب مهارة فى احدى الحرف وتبدأ بسنة اعدادية لخريجى المدرسة الابتدائية .

سابع عشر : اعادة النظر فى مناهج وخطط المدارس الصناعية الثانوية بحيث تخرج مساعدين لمدرسى التعليم الصناعى وعمل يصلحون لمواجهة الحاجة الى التصنيع .

ثامن عشر : تخطيط التعليم الصناعى على أساس جديد بحيث يتخرج منه عمال بعد ٤ سنوات لمن أتموا المدرسة الابتدائية ، وصناع من المدرسة الثانوية الصناعية وفنيين من المدارس الصناعية العليا التى تكون مدتها ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية ، ومهندسين متخرجين من كليات الهندسة التى مدتها خمس سنوات بعد الثانوية .

تاسع عشر : يلتحق المتازون من خريجى المدارس الصناعية الثانوية بالمعاهد العليا الصناعية التى تكون مدتها ٣ سنوات التخريج فنيين ومدرسين للمدارس الصناعية .

عشرون : يكون التخطيط للجامعات والمعاهد العليا متكاملامع التخطيط للتعليم فى المراحل الاخرى الابتدائية والاعدادية والثانوية .

رأى بتعديل مواعيد العام الدراسى

للأستاذ محمد سيد نصر

كبير مفتشى المواد الاجتماعية

بوزارة التربية

من أخطر المبادىء التى تعتنقها الشعوب المتحررة أن « ليس فى الامكان أبدع مما كان » . وقد ظلت مصر مئات السنين ، بل آلاف السنين ، تنهج فى أسلوب حياتها العام نمطا واحدا جامدا ، أو متطورا ببطء شديد ، وحذر أشد ، تنظر الى الامم المتحررة نظرة اعجاب ممزوج بالحسرة ، حتى جاءت الثورة وتحررت من تقاليد بالية ونظم عتيقة لم تكن لتساير الاهداف التى رسمتها .

غير ان نظام العام الدراسى بقى كما هو منذ أدخله الانجليز فى التعليم ، فى الوقت الذى أدخلوا فيه نظاما مخالفا فى السودان وساروا هم فيه على نظام مغاير فى بلادهم ، فقد عملوا على ان تكون اجازة آخر السنة طويلة يتقاضون فيها مرتباتهم ويقضونها فى بلادهم بين أهليهم فى جو معتدل يرفهون فيه عن أنفسهم ، وكانت تطغى على فصلى الربيع والخريف بحيث اقتصرت السنة الدراسية على بضعة شهور لا تمكن متعطشا للعلم أن يرتوى أو يشفى غلة .

ومن الحقائق المقررة فى الجغرافية البشرية أن هناك علاقة وطيدة بين النشاط البشرى والمناخ السائد فى الاقليم فالنشاط يكون على أتمه فى الأجواء المعتدلة الباردة المتغيرة (المناخ الاعصارى) ، أما فى الاجواء الحارة الرطبة فالاجهاد الفكرى والجسمى يجلب الاضرار ويسبب ضربات الحرارة ويزهق الجسم والنفس معا . ويطلق الاستاذ هنتنجتون على المناخ الاول (ا أ) والثانى (٣ جـ) ، وتتراوح أنواع المناخ الاخرى من هذه الناحية ، ناحية النشاط ، بين هذين الطرفين . ومع أننا لانسلم كل التسليم بهذا المبدأ الحتمى ، كما يسمى فى علم الجغرافية ، حتى لا توصم الجهات المدارية بالكسل ويدب اليأس الى نفوس الاهالى ، ولان التمادى فى اعتناقه خطأ فاحش ، فقد كانت هناك مدنيات زاهرة فى الشرق الحار فى الوقت الذى كان فيه سكان أوربا الباردة يتخبطون فى عشواء الجهالة — نقول مع أننا لا نسلم بهذا المبدأ كل التسليم الا أنه يجب أن تكون لدينا المرونة التى تمكننا من استخدام جهدنا ووقتنا على خير وجه ، وبذل أقصى مجهود عقلى وجسمى فى أنسب الاوقات من السنة فيزداد انتاجنا ويتحسن ، ونستطيع أن نساير ركب الحضارة السريع المتطور . وبعبارة أخرى يزداد نشاطنا فى الوقت الذى يساعدنا فيه الجو على ذلك ونستريح ونرفه عن أنفسنا فى الوقت الذى نحتاج فيه الى الراحة والترفيه — لاننا فى منطقة حارة ، بينما فى المناطق الباردة (سويسرة — كندا — روسيا الخ) نجد أن فصل الراحة والاستجمام هو فصل الشتاء ، وفصل النشاط والعمل

هو فصل الصيف . ويعرف أحد الاخصائيين المناخ الجيد بأنه « المناخ الذى تؤدى فيه جميع أعضاء الجسم وانسجته كل أعمالها بانتظام ثم تركن جميعا الى الراحة لتعمل من جديد » .

ومما لاشك فيه أن مناخ الجمهورية العربية المتحدة فى فصل الشتاء ينتمى الى المناخ الاعصارى ، فى حين أن الصيف ليس رديئا ، لانه جاف ، فاذا نشط الانسان فى هذا الجو وافرز جسمه العرق فسرعان ما يتبخر هذا العرق فيبرد الجسم وتزداد بالتالى القدرة على العمل . وان فى الفلاح العربى والعامل العربى والجندى العربى وغيرهم لدليلا يؤيد مانريد تبيانه : غير أننا مع هذا نعود فنقول ان نشاطنا وانتاجنا الفكرى والجسمى يجب ان يشتدا فى الشتاء ويقلا شدة فى الصيف ، وبعبارة أخرى يكون الشتاء هو فصل الجد والنشاط ويكون الصيف هو فصل الراحة والاستجمام . والمتبصر فى الامور يجد اننا نجهد ابناءنا التلاميذ والطلبة ونثقل عليهم فى اشهر الصيف (ابريل — يونية) أكثر مما نجهدهم ونثقل عليهم فى أى فصل آخر . ففى الوقت الذى يحتاج فيه كل من الجسم والعقل الى الراحة والاستجمام نرهق انفسنا بالعمل ، تلاميذ وطلبة وأساتذة . وكان من نتيجة ذلك :

١ — أن حصيلة الجهد المبذول اقل كما وأردأ كيفا .

٢ — حالة القلق والضض والاعياء التى يشعر بها التلاميذ والطلبة والاساتذة من جراء الاستعداد للامتحان ، والامتحان نفسه وتقدير الاجابات واظهار النتائج والانتظار ، واثر الرسوب على نفسية الراسب أو الفوز غير المبين الذى لايمكن صاحبه من الالتحاق بالمرحلة الاعلى أو نوع التعليم الذى يرغب فيه ، وكل ذلك مركز فى فصل الصيف .

٣ — الكوارث التى تحل بالطلبة والمدرسين نتيجة الارهاق ، اذ تكثر الامراض النفسية والجسمية والانهيارات العصبية وترتكب الحماقات وتكثر الوفيات وحوادث الانتحار .

٤ — لا تزيد السنة الدراسية فى النظام الحالى على ستة شهور خالصة اذا نحن أخذنا فى الاعتبار الاجازة الصيفية وعطلة نصف السنة والاعياد والانقطاع عن الدراسة بحجة المذاكرة وهكذا : ومعنى ذلك قلة التحصيل العلمى وهبوط مستوى التعليم فى كافة مراحله ؛ لان قصر الفترة لايترك للطالب وقتا للهضم والتمثيل ، اذ يعقب العام الدراسى مباشرة الامتحان يصب فيه الطالب معلوماته التى تلقاها بسرعة ثم ينسى معظمها أو يبقى على القليل التافه منها .

وفى هذا الشأن أتقدم بالمشروع المقترح الآتى :

(ا) تبدأ الدراسة يوم السبت الثانى من يناير وتستمر حتى آخر يونية .
(ب) اجازة نصف السنة من أول يوليه الى آخر اغسطس .

(جـ) تستأنف الدراسة من أول سبتمبر وتستمر حتى آخر نوفمبر .

(د) تجرى الامتحانات العامة وامتحانات النقل فى أواخر نوفمبر وتعلن النتائج فى أواخر ديسمبر .

(هـ) اجازة آخر السنة تلى ذلك ، وتنتهى يوم الخميس السابق مباشرة للسبت الثانى من يناير .

وأود أن يلاحظ القارىء أن هـذه التواريخ مرنة ويمـكن أن تختلف باختلاف مناطق الجمهورية وتعين رسميا فى كل عام . ويستلزم هـذا النظام تبسيط اجراءات الامتحان . ومن أهم وسائل هذا التبسيط زيادة الإختبارات العملية وأعمال السنة ، بحيث لا يمتحن الطالب تحريريا الا فى عدد من المواد . ثم ان فى نظام الحكم المحلى لما يحل هذه الامور حلا حاسما مجديا . فنقترح أن تكون هناك امتحانات مناطق للثانوية العامة كما هو متبع فى الشهادة الاعدادية ويتقدم الناجحون فى كل منطقة الى اقـرب الجامعات .

مزايا المشروع المقترح :

١ ــ السنة الدراسية اطول : « ٣٥ اسبوعا » .

٢ ــ النشاط الجسمى والعقلى على أتمه ، لانه مبذول فى وقت يبعث على النشاط (الشتاء والاعتدالين) .

٣ ــ تدريس معظم المناهج فى الفصل الدراسى الاول ، ويقرب من خمسة شهور واذ كانت الفترة طويلة هكذا ، فان المعلومات تمثل وتهضم ، خصوصا اللغات التى لا تتأصل الا اذا مورست وقتا طويلا ، شأنها شأن سـائر العادات ، فضـلا عن أن اجازة نصف السنة ومدتها شهران ، تمكن الطالب من أستمرار اتصـاله بالعلم ، لانه سوف يستأنف دراسته ويمتحن فى نهاية العام الدراسى ، فكأن اجازة نصف السنة فى النظام المقترح اجازة تفيد الطالب من حيث التمكن من العلم والاستزادة منه لان الطالب لايمكن الانصراف عن المطالعـة والدرس الى اللهو والعبث واقلاق راحة الوالدين فى حين أن اجازة آخر السنة فى النظام الحالى تفصل بينه وبين العلم ، فاذا حـل العام الجديد ــ فى النظام المقترح ــ كان تحصيل العلم متصلا لان اجازة العام قصيرة اذا قورنت بالاجازة الصيفية الحالية ، وبهـذا يصبح الجهد المبذول فى التحصيل اكبر قدرا وأحسن نوعا .

٤ ــ وكما أن النظام الحالى باجازته الصيفية الطويلة لا يفيـد الطالب فائدة كبيرة من ناحية التحصـيل العلمى فانه لا يفيـده كذلك من ناحية ما نسميه النشاط المدرسى . فتخطيطنا فى النشاط تخطيط طموح وظاهره خـلاب .. اما مدى تطبيقه فيسأل عنه الاسـاتذة المدرسون والنظار والمفتشون . وكيف ينفذ هذا النشاط والخطة

الدراسية مزدحمة ، والطالب مثقل كاهله بالمواد ويضيع الساعات في زحام المواصلات وأسباب الحياة العادية ؟ هذا من جانب الطالب ، الطالب الذى يضع فى الاعتبار الاول اجتياز الامتحان . اما من جانب المدرس فان قلة ضئيلة من المدرسين هم الذين يجدون فرصة من الوقت لتطبيق تخطيط النشاط المدرسى : اذا توافر لديهم الاخلاص . ولا يخفى ان النشاط المدرسى جزء لا يتجزأ من المنهج ، بل هو امتداد له . ان النظام المقترح باجازة نصف السنة وطولها شهران والدراسة المتصلة يتيح للنشاط المدرسى الفرصة المريحة للتطبيق ، والفرصة التى ترغب التلميذ والطالب فى القيام به فى بحبوحة من الوقت ينفس عن رغبته دون طغيان على الوقت المخصص للمذاكرة أو الراحة . فى هذه الاجازة يستطيع تنفيذ برامج النشاط فى المدرسة أو النادى أو المعسكر أو المصيف أو فى مقار الاتحاد الاشتراكى العربى ولجانه وتشكيلاته .

٥ ـ التخلص من كابوس الامتحانات الذى يجثم أثر سنة دراسية مركزة؛ وتجنب الكوارث والحماقات التى تصاحب حالات الفشل والاجهاد فى وقت تضغط فيه الظروف المناخية على الاعصاب .

٦ ـ النظام المقترح يعرف العام الدراسى بسنة بعينها عوضا عن سنتين متداخلتين ، فنقول عام ١٩٦٣ وعام ١٩٦٤ لا عام ١٩٦٢ ـ ١٩٦٣ أو عام ١٩٦٣ ـ ١٩٦٤ وفى ذلك تبسيط للامور والاجراءات .

فترة الانتقـــال :

١ ـ تخطر المدارس والمعاهد بعدم انهاء المناهج فى شهر مايو فى السنة الدراسية المعنية وتستأنف الدراسة فى أول سبتمبر .

٢ ـ تؤجل الامتحانات الى أواخر نوفمبر وكل ما يترتب على ذلك من نتائج هو تأخير تخريج الطلبة أو انتقالهم من صف الى صف أعلى أو من مرحلة الى مرحلة على بضعة شهور : مرة واحدة . وليس فى هذا الا تضحية زمنية ولكنها تضحية مفيدة . وان كل تشريع جديد لابد أن يترتب عليه شىء من التضحيات يتقبلها الناس عن طيب خاطر اذا استيقنو أن فى ذلك النفع والفائدة .

هـذه هى ، كما يتراءى لى بعض الخطوط العريضة للمشروع المقترح ، وقد تبدو هذه الخطوط غريبة عما هو مألوف ومتداول ، ولكنى اذ أتقدم به أبدى فى نفس الوقت أمنية طالما سألت الله تحقيقها ، وهى أن نستبدل بعبارة « ليس فى الامكان أبدع مما كان » عبارة « فى الامكان الوصول الى أبدع ما يكون » . والله ولى التوفيق .

***

مظاهر الديمقراطية فى مجتمعنا الحالى

للدكتور ابراهيم عصمت محمد مطاوع

مدير التخطيط

بوزارة التعليم العالى

اتجهت الجمهورية العربية المتحدة فى ثورتها الحاضرة الى الاخذ بسياسة قوامها التنظيم الاقتصادى والاجتماعى للمجتمع على أسس ديمقراطية اشتراكية تعاونية ويجب علينا أن نتفق على مفهوم كل أساس من هذه الاسس الثلاثة قبل الخوض فى تفاصيل الجانب الديمقراطى لهذا المجتمع .

فالاشتراكية بأبسط وأسهل مفاهيمها تعنى مشاركة جميع طبقات المجتمع فى خيرات ذلك المجتمع ، أى هى اعادة توزيع الثروة وتحقيق العدالة الاجتماعية والتوجيه الاقتصادى العام أو الحكومى لتحقيق المصالح الجماهيرية .

أما الديمقراطية فهى حكم الشعب من الشعب وبالشعب والى الشعب .

أما التعاونية فهى تنسيق الجهود والاموال للاستثمار على أساس تعاونى قوامه المساواة بين المساهمين ومنع الوسطاء ، والشراء بالجملة وتوزيع العائد على قدر التعامل مع الجمعية التعاونية وهو نظام اجتماعى واقتصادى فى وقت واحد .

واتجاهات الدولة الآن تسير نحو اللامركزية والادارة المحلية ، ومهمة الاجهزة المحلية فى نطاق تشكيلات الاتحاد الاشتراكى العربى وقانون الادارة المحلية : هى مضاعفة الدخل القومى للبلاد فى عشر سنوات عن طريق استغلال الموارد والقوى والمهارات والكفايات . وأجهزة الادارة المحلية التى ستتحول بالتدريج الى أجهزة للحكم المحلى سيكون على عاتقها تحقيق هذا الهدف الكبير فى خلال السنوات المقبلة . وقد مضى الوقت الذى ستعتمد فيه البلاد على المركزية المطلقة وتعتبر التجربة التى نعيشها فى الخطة الخمسية الاولى والتى سنعيشها فى الخطة الخمسية الثانية تجربة فريدة فى نوعها اذ كان النمط السائد فى الحكم هو المركزية المطلقة التى ثبت تعويقها للنهوض السليم وعدم حساسيتها تجاه الاحتياجات المحلية ، وبعدها عن الميدان الحقيقى للمشكلات الميدانية المحلية .

ولا شك أن لكل محافظة مشروعاتها التى تتناسب مع اختلاف بيئاتها وظروفها ، كما انه لاشك أيضا أن لكل محافظة برنامج ضخم تحرص على

تحقيقه وتذليل العقبات التى تقف فى سبيله وتوجيه الجهود والاهداف للوصول الى حياة أفضل .

ويجدر بنا أن نتساءل عن الاسلوب الذى نتبعه تجاه مشكلاتنا واحتياجاتنا المحلية قبل القيام بأى جهد اذ أن الطريق يوصل الى الهدف اذا عرفناه ، ومما لا شك فيه أن البرامج الضخمة الموضوعة للقيام بها فى المحافظات تتطلب أن تخرج جميع التنظيمات المحلية الى العمل الكبير أى الى الجماهير وتدرس مشكلات المجتمع الملحة دراسة واقعية موضوعية وعلمية بحيث تترجم دراستها الى مشروعات عملية انتاجية على الصعيد الشعبى : كبناء منزل جديد للفلاح أو رصف طريق جديد أو بناء حظائر للدواجن المنتخبة ، أو فتح مراكز للتدريب المهنى الزراعى والتجارى والصناعى ، أو نشر فكرة الهجرة الى مناطق تعمير الصحارى واستصلاح الاراضى بأبيس أو الوادى الجديد أو مديرية التحرير ، أو توزيع شتلات الخضروات والفواكه والاشجار والنباتات العطرية والطبية على الفلاحين ، أو فتح مصنع ، او دق طلمبة مياه نقية للشرب ، أو ردم مستنقع ، أو رش المبيدات الحشرية فى المنازل ، او عرض أفلام سينمائية صحية ، أو محو الامية ، أو التعريف بمبادىء التغذية السليمة وتدريب النساء على رعاية اطفالهن ، أو محاربة التقاليد الضارة السائدة فى المجتمع المحلى ، أو فتح النوادى والساحات الشعبية ، والوحدات المجمعة والمستشفيات والمراكز الاجتماعية ، أو تنظيم النقابات العمالية . . . الى غير ذلك من أوجه النشاط والبناء لتحسين أحوال المجتمع المحلى الذى نعيش فيه .

وحتى يسير جهاز العمل لتنفيذ هذا البرنامج سيرا ديمقراطيا منتجا فقد دلت التجارب على أنه لابد وأن تؤلف تنظيمات مختلفة فى شكل نواد أو لجان أو مجالس أو جمعيات تختص كل منها باحدى أوجه النشاط السائدة فى البيئة المحلية : فتختص لجنة منها بالزراعة والمزارع والحقول النموذجية ، وأخرى تختص بالمصانع وثالثة تختص بحدائق الفاكهة وتسويق منتجاتها والصناعات الزراعية القائمة على استخدام الفواكه والخضروات ، ولجنة أو جمعية رابعة تختص بالالبان ومنتجاتها ، ومجلس محلى يختص بالنهوض بالثروة الحيوانية فى البيئة المحلية ، ومجلس يختص بالصناعات الريفية المحلية ، ومجلس يختص بحفظ التراث القومى والشعبى والنهوض به ، ومجلس يختص بتحسين الخدمات الصحية فى البيئة والاهتمام بالصحة الشخصية والعامة لأهل الحى أو القرية ، ويمكن لمجلس آخر أن يختص باجراء عمليات المسح الاجتماعى الشامل للبيئة التى يقع فيها حتى يمكن تحديد احتياجات الحى أو القرية او المدينة ، وكيفية مقابلة هذه الاحتياجات ، ويمكن للجنة محلية أن تقوم باصلاح ذات البين والتحكيم فى الخصومات على المستوى المحلى بدلا من اللجوء الى التقاضى ، كما يمكن للجنة محلية أن تختص بمحو الأمية بين المواطنين بحيث تراعى أن مفهوم محو الامية قد اتسع بحيث شمل محو الامية السياسية والاجتماعية والزراعية والصناعية والدينية فضلا عن القراءة والكتابة والحساب ، ويمكن لمجلس محلى أن يختص بالاحسان والزكاة لغير القادرين ، ويتولى مجلس آخر النهوض بالتربية الرياضية

والترويح ، ويمكن أن يخدم مجلس آخر فكرة احياء الشعائر الدينية والاحتفال بالاعياد الدينية والقومية ، كما يمكن انشاء لجنة تختص بالنهوض بالنشاط النسوى ، وأخرى تختص بنشر المكتبات المتنقلة والمعارض والمتاحف المحلية ، الى غير ذلك من المنظمات التى تلائم موارد وامكانيات وطبيعة كل بيئة ...

ويشترط الا يزيد عدد أعضاء كل ناد أو لجنة أو مجلس عن خمسة عشر فردا وتقوم كل منها بعمل برنامج مرسوم لها ينفذ على خطوات عملية محددة وموقوتة بزمن معين ، وتكون كل لجنة تحت اشراف اخصائى أو خبير محلى يعاونه آخرون من مختلف الاعمار .

وفى تنظيمات الاتحاد الاشتراكي الجديد الاجابة الشاملة على مختلف التنظيمات التى يمكن ان تعمل فى الشارع أو الحى او القرية أو المدينة وبحيث تتعاون تعاونا وثيقا مع بعضها على أساس من التنسيق ووحدة الهدف .

أما اسلوب العمل بهذه المنظمات فيكون على أساس ديمقراطى سليم مبنى على مشاركة أفراد المجتمع فى التفكير فى مشكلات مجتمعهم سويا ومحاولة التماس حل لهذه المشكلات تعاونيا . ويتضمن هذا الاسلوب مبادىء هامة لتكون الديمقراطية طريقة لحياتنا وأسلوبا لتفكيرنا واعمالنا واتجاهاتنا وقيمنا .

ولا يتأتى هذا الا بالايمان بقيمة الفرد ، كل فرد أيا كان وضعه فى المجتمع : فالمجتمع ملك لافراده ولابد وأن نؤمن بكرامة الانسان ونحترم شخصيته وكيانه بصرف النظر عن سنه أو جنسه أو عقيدته او مركزه أو تعليمه : اذ أن الديمقراطية الحقيقية التى نريد تحقيقها نظام للحياة يحترم فيه كل فرد حقوق الآخرين ، وبطبيعة تكوين الديمقراطية يكون الافراد مستعدين للتخلى عن بعض حقوقهم فى سبيل الصالح العام فلا ينظر الى المجتمع مع الزاوية الشخصية ، وانما من زاوية المصلحة العامة . ولا تخرج المؤسسات والتنظيمات عن كونها طريقة تعمل على تكوين الافراد وتوفير الجو الصالح لنموهم ونمو شخصياتهم .

ومن خصائص الديمقراطية السليمة : الايمان بقدرة كل فرد على أن يتعلم ويتصرف على أساس عقلى وفكرى مستنير ، وليس معنى هذا أن نفهم أن الافراد متساوون فى القدرة على التعلم فالواقع ان أفراد الشعبيه وأفراد اى مجتمع يختلفون فى هذه القدرة مثلما يختلفون فى اطوالهم وأوزانهم وألوان عيونهم : ولهذا فوظيفة التنظيمات الجديدة التى تنهض بالمجتمع محليا ومركزيا هى توفير الفرص المتكافئة لجميع الافراد لكى يتعلموا حتى يمكنهم الارتفاع بأنفسهم وتنمو قدراتهم بقدر المستطاع كما أن من دعائم الديمقراطية السديدة الايمان بأنه اذا كان للفرد أن يلزم باتباع أى قرار أو سياسة معينة فلابد له من ان يشترك فى وضع هذه الخطة أو السياسة . وان ما حدث فى المؤتمرات المختلفة لوحدات الاتحاد

الاشتراكى العربى وهيئته البرلمانية ، وما حدث فى وضع الميثاق الوطنى للقوى الشعبية . . وغيره من وضع ممثلى الشعب لبرامج مرسومة وسياسة محددة للنهوض بجميع أوجه مناشط الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية : انما هو دليل حيوى على ما يمكن اتباعه فى مختلف أرجاء مجتمعنا الكبير . ويعنى كل هذا من الناحية السياسية : ان الحكومة الديمقراطية ممثلة فى الاتحاد الاشتراكى العربى أو مجلس الامة أو مجلس القرية أو مجلس المدينة . . . هى من الشعب وتعمل جاهدة فى محاولة جادة لان تحكم بواسطة الشعب ولصالح الشعب . فالديمقراطية الحقيقية تؤكد بأن الفرد قادر على اصدار الاحكام المستنيرة فى المسائل التى تهم حياته . وتقوم الديمقراطية على احترام الاقلية لرأى الاغلبية والاغلبية لرأى الاقلية وان لكليهما انتقاد رأى الآخر . وتتضامن الاقلية والاغلبية فى تنمية حساسية وقدرة جميع الافراد فى القرية والمدينة على السواء على الوصول الى قرارات وخطط حكيمة فى ضوء الحقائق والامكانيات والنظم : فالمسألة اذا عبارة عن تعويد الافراد على الحكم الذاتى والمشاركة بالرأى .

ومن مقتضيات تطبيق مبادىء الديمقراطية فى المجتمع ضرورة الايمان بأن موجهات النشاط الديمقراطية تنبع من الداخل ولا تفرض من الخارج أو من أعلا ، وذلك لسبب بسيط وهو ان الافراد المشتركين فى شئون معاشهم هم أقدر الناس على اكتشاف الطرق والاساليب التى يجب أن يسيروا عليها فى حل مشاكلهم وسد احتياجاتهم ، وهم أقدر الناس فى السيطرة على المواقف التى يواجهونها . وقد دلنا التاريخ على أن أسلوب الفرض والاملاء والقسر قد ينجح الى حد ما ، ولكنه غالبا ما ينتهى بالفشل لانه لا يجد ما يسنده من قوة دافعة هى القوة المادية والمعنوية والبشرية للمشتركين فى أى عمل أو مشروع ديمقراطى حيوى .

ومن دعائم الديمقراطية وجود علاقات انسانية تربط افراد المجتمع بعضهم ببعض : وهناك مثلا علاقة تقوم على التخويف والارهاب ، وعلاقة تقوم على الاستغلال ولكن العلاقة الدائمة هى التى تقوم على الفهم المتبادل والتعاون ، فهى تفاعل بين الافراد دون خشية من الاضطهاد أو التشريد و جنون الطغاة . ومن مستلزمات ذلك حرية الحركة والبحث والاجتماع والكلام والصحافة وهى ضمانات لازمة لكى يتعلم الافراد التفكير الحر والدراسة الجمعية القابلة للنقد والتعديل فى ضوء ما يستجد ، فهى اذا ديمقراطية نامية مرنة متطورة .

وحينما ننكر قيمة الفرد أو ننقص من حرياته يصبح الفرد وسيلة أو أداة للأخرين . ومتى تغاضينا عن قدرة الافراد على التعلم والتصرف المستنير أصبح من العبث ان نتيح لهم الفرصة للتفكير والعمل الاجتماعى ، وحينما نتجاهل قدرة الفرد على تقرير سياسة اصلاح المجتمع المحلى فان أفراد الشعب يصبحون عبيدا لطبقة مختارة مثلما كان أمرنا بالماضى .

وحينما نتجاهل أن عنصر الضبط والتوجيه ينبع من داخل النفوس

كان البديل لذلك هو الضغط والاملاء من الخارج . وحينما نقف في سبيل تكوين العلاقات الانسانية القائمة على الفهم المتبادل والتعاون ونحد من حرية الفرد فان احترامنا للافراد وقدراتهم ينهار من أساسه . وحينما لا نؤمن بالتفكير الهادىء والعمل السلمى كوسيلة للاصلاح يكون الطريق الآخر هو الالتجاء الى القوة والعنف .

ويقول البعض أن الديمقراطية هي الاخاء بين الناس أو أنها تعني برفع الكلفة بين الاشخاص او انها ضمان الحرية والمساواة بين الناس . ولنا ان نتساءل متى يكون الناس احرارا ؟ ومتى يكونوا متساوين ؟ هل حرية الفرد فى اعطاء صوته وأحقيته فى ابداء رايه فى أى مسألة معناه الديمقراطية ؟ اغلب الظن أن ممارسة هذا الحق اذا وجد جو من التضليل أو الضغط أو الديماجوجيا فانه يؤثر تأثيرا خطيرا على المفهوم الصحيح للديمقراطية .

وقد يقول الكثيرون ان الديمقراطية هي حكم الاغلبية ولكن علينا أن ندرك أن حكم هتلر فى المانيا وموسولينى فى ايطاليا وستالين فى الاتحاد السوفييتى ونابليون الثالث فى فرنسا لم يكن حكما ديمقراطيا فى الواقع لمجرد الحصول على الاغلبية الساحقة عند استفتاء الشعب . فالعملية الديمقراطية فى أساسها الاول عملية ممارسة وتدريب وتفاعل ، وبوضعها السليم تعتبر أسلوبا للحياة .

وعلى هذا يمكن القول ان ما يتطلبه أسلوب الحياة الديمقراطية فى مجتمعنا هو أنه اذا لم يكفل نظامنا الاجتماعى على الصعيد المحلى حرية التفكير أو التعبير عن الاراء او الحصول على الحقائق أو حرية الكلام أو حرية العقيدة أو الحرية المعقولة لاختيار نوع العمل ومحل الاقامة أو حرية محاولة اقناع الآخرين برأى معين بالطرق السلمية : فلا يمكن أن يعتبر نظاما ديمقراطيا . كما أن النظام الديمقراطى يبيح لكل فرد بالغ أو مسئول أن يعطى صوته بطريقة ما فيما يتعلق بتضييق الحريات السابقة ، ونشر التعليم والوعى ومكافحة الامية يساعد المواطن على فهم الديمقراطية عن طريق ممارستها وعلى فهم الحضارة والثقافة التى يعيش فيها كى يساهم فى توجيهها وأن يدرك حقوقه وواجباته الاجتماعية . ويتطلب المجتمع الديمقراطى الاعتماد على التفكير العلمى الموضوعى فى حل المشكلات الاجتماعية والتسامح الفكرى والتعاون مع الآخرين والشعور الانسانى المتبادل نحوهم والحساسية الاجتماعية وعدم الانانية .

***

الرمزية فى الفنون الإسلامية

عبد الغنى النبوى الشال
الاستاذ بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين

تعددت أسماء الطرز الفنية تعددا كبيرا ، وحمل كل طراز فلسفته وأسلوبه وطريقته ، كما تناوله النقاد والفنانون والباحثون والمؤرخون بالتحليل والتذوق والتجريب والمقارنة والتفسير وغيرها : كل من طريقه الخاص وأسلوبه المميز ...

ومن عجب أن تمتلىء كثيرا من الكتب والمؤلفات باشارة تؤكد أن الطرز الفنية المتعددة من كلاسيكية وتأثيرية ورومانتيكية وتكعيبية وسيريالية ورمزية وتجريدية وغيرها من الفلسفات الفنية الكثيرة انما هى وليدة ثقافات غربية ومن ابداع فنانها ، وقد يزيد فى عجبنا ما تنعت به الفنون الشرقية والاسلامية بوجه خاص من أنها فنون ذات طابع زخرفى تجميعى تطبيقى فحسب، والذين يدعون ذلك يقعون فى خطأ جسيم ، ذلك لان الفنون الشرقية والاسلامية على الخصوص كانت ذخيرة لا تنتهى وكنزا ليس له حدود أمام الغربيين انفسهم : ولقد ادركوا تلك الحقيقة فى الماضى كما يدركونها الآن .

لقد أهملت الفنون الاسلامية العربية جيلا بعد جيل بعدم تبوئها مركزها القيادى ضمن فنون العالم ، فلقد سبقت حضارة عصر النهضة فى أوروبا بأكثر من خمسة قرون وكانت علما فى كل مجال فنى رفيع : تشهد بذلك الآثار التى عمل على الحفاظ عليها التاريخ نفسه ، فلقد كان ينظر اليها على أنها فنون لا ترتبط ابتكاراتها بالفكرة أو العقل الدقيق وكأنها فنون آلية تكرارية مملة ترتبط فقط بالزركشة والتمويه والتحلية وانها فنون تطبيقية عملية : وقد نسى الناقدون أن ذلك : ميزة لها لاوصمة عليها لانها فنون عملت خصيصا للحياة وتقويتها ترتبط بها وتقويها ويستمتع بها الانسان ويتصل بها عن قرب ، ويتفاعل معها فى سلوكه وحياته . ولعمرى ان ذلك من اسمى الاهداف التى تعمل الفنون جميعا لتحقيقها .

وما قصدت فيما تقدم من حديث الا أن أخص بالذكر ناحية واحدة فقط سأحاول علاجها وكشف الغطاء عنها ببساطة دون تعقيد حتى يلمسها كل قارىء بين السطور : تلك هى **ما فى فنوننا العربية الاسلامية من رمزية فى مضمونها وشكلها .**

ان الرمز فى الفن العربى الاسلامى يشير من طرف خفى مقنع الى طريق قد يكون دينيا أو علميا أو اجتماعيا أو اسطوريا أو شعبيا .. فالرمز عادة يطلق على شىء أو شكل ما ، يشير الى شىء آخر أو يفسر

ظاهرة خاصة من بعيد أو قريب ... ولم يكن الرمز فى الفن أسلوبا غريبا استأثر به الغربيون فى القرن العشرين وادعوا انه وليد حضارتهم وبيئاتهم: لأن الرمز كامن فى كل الفنون على السواء من عصور غائرة فى القدم حتى عصرنا الحالى ، ولم تكن الاشكال المرسومة فى الكهوف منذ عشرات الالوف من السنين الا رموزا لقوة خارقة تسيطر على حياة هؤلاء الناس ولم يكن التعبير عنها الا تقربا لتلك القوى التى تحيط بهذا الكائن الانسانى القديم ، وكان الرمز هنا بمثابة معادلة رياضية بين شىء وشىء آخر مستور غامض قديم ، ولم تكن الرسوم والصور التى سطرها الفنان المصرى القديم فى مقابره ومعابدة للحيوان والطير والحشرات وغيرها الا رمزا لشىء آخر تشير اليه وتدعو الى التقرب منه والعلم به : وقصة ايزيس وأوزيريس وابنها حورس ماثلة فى الاذهان فلم يرمز الى الابن حورس بطائر الصقر عبثا ولكنه ضرورة حتمية جعلت اختيار هذا الطائر عن قصد ومعرفة ويقين ..

والتراث العربى الفنى نفسه ملىء بمثل تلك الرمزية ، سنقتطف منه امثلة سريعة سهلة هينة تشير الى ما يكمن فيه من خيال ورمزية وتعبير وبعد نظر ...

فاذا مانظرنا الى التحف الفنية الاسلامية وجدنا شكل **طائر (الديك)** يتكرر كثيرا فى الرسوم المسطحة والمجسمة على السواء : انه رمز لشىء آخر لم يأت عبثا او تلقائيا فى تلك الحضارة ولكنه أصبح وحده زخرفية فنية فيها : عن قصد ويقين ، قد يكون رمزا للفجر وروعته ذلك الوقت الذى تستحب فيه العبادة ، وقد يشير الى الضوء لصباح يوم جديد ، وقد يذكرنا بصيحة يوم الحساب ، وقد يشير الى صوت المؤذن ينادى للصلاة . وقد تشير تلك الأباريق الخزفية او الزجاجية او المعدنية التى تأخذ شكل الديك نفسه فى المكان الذى ينساب منه الماء بالوضوء تذكرنا به .

وقد يمدنا البحث العلمى لعلم سيكولوجية الحيوان والطير عن أمور جديدة تلقى الضوء من زاوية جديدة على رمزية هذا الديك الذى ظهر فى كثير من تحفنا الاسلامية ...

واذا انتقلنا الى **المئذنة** فى المسجد الاسلامى نجد انها تخالف شكل البرج فى الكنيسة او الكاتدرائية المسيحية على فرض أن المئذنة فى المسجد يحتمل انها من اقتباس البرج فى الكنيسة ولان الاثنين يؤديان وظيفة تكاد تكون واحدة والمهندس الذى ابتدع شكل المئذنة فى المسجد انما صاغها بهذه الهيئة لترمز الى علو ورفعة نحو السماء فى رشاقة ورقة وخيلاء وكأنها شكل انسيابى يخترق اجواء الفضاء فى سهولة وسرعة ويسر فتحمل معها رسالة المسجد فى كافة الارجاء !

ولقد زخر التراث الفنى العربى برسم **الحمامة** فى مواضع كثيرة وليس غريبا ان تكون الحمامة رمزا للسلام فى عصرنا الحالى كما كانت منذ عهد

بعيد وربما يرجع ارتباط الحمامة بالسلام لانها كانت الطائر الذى أرسله سيدنا نوح عندما كان يناضل الطوفان بسفينته ويلتمس كل من فيها النجاة كي تستطلع ذلك الشاطىء المنشود وتعود اليهم مبشرة بالاقتراب منه والنجاة . وعلى اى حال فقد كان الرسم لها يشير الى هذه القصة والى حقيقة دينية ....

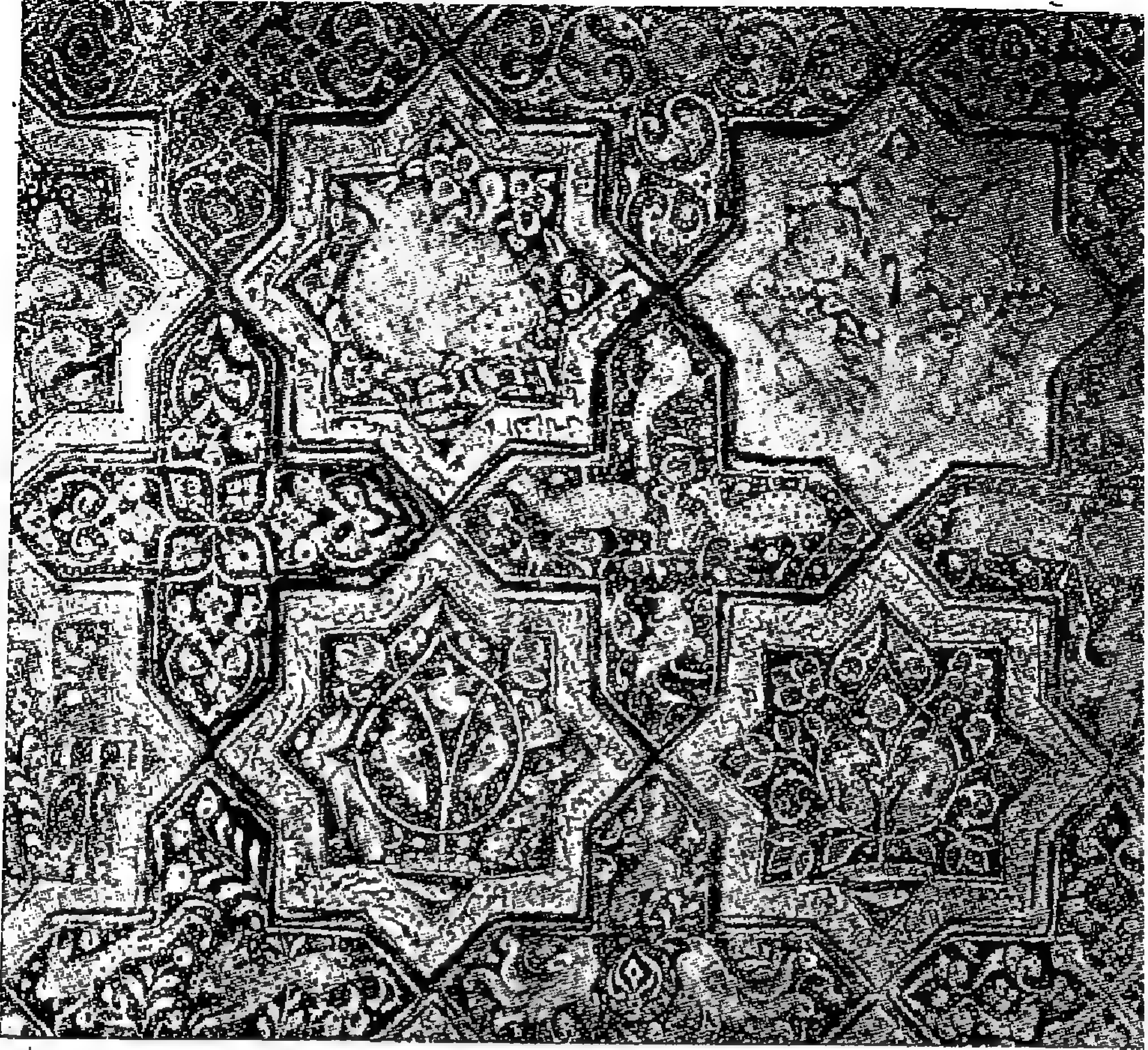
وهناك مثل واضح يشير الى الرمزية البالغة فى فترتنا العربية تلك هى **الرسوم الهندسية** التى تحتاج الى تحليل وتفسير دقيق من حيث اشكالها والوانها وزخارفها ومن بين هذه الاشكال الهندسية نطالع شكلا **للنجمة والصليب** فى ارتباط وتضامن جذاب فى التصميم وبنغم جميل ، وكأن الفنان فى رسومه التجريدية تلك يشير الى حقيقة دينية واخاء ووحدة وسلام بين دين ودين آخر . من غير تعصب أو اكراه ...

وان المخطوطات الاسلامية المصورة المتعددة التى أوردها الفردوس فى الشاهنامة الموجودة بالمتحف البريطانى بلندن او قصص الاسراء والمعراج فى احدى المخطوطات باسطنبول وغيرها تؤكد مرة أخرى بين الشعور وبين الصور المصاحبة لها الى رمزية بالغة . وفى **قصة ليلى وقيس** المشهورة نرى الفنان وقد رمز الى قيس يسير وحيدا فى الصحارى بينما الحيوانات تجمع مزدوجة ، وكأن الفنان يشير الى ان كل مخلوق يسير مع اليفته ومؤنسته الا قيس نفسه يطويه ترحاله وتجواله فى وحدة مخيفة مزعجة ...

وفى مخطوط آخر نشاهد **قصة سيدنا يوسف وامراة العزيز** تلك القصة التى رويت فى كثير من المراجع وفى الكتب المقدسة نفسها ، لقد لجأ الفنان الى رمزية لونية فى توضيحه لتلك القصة بأن وضع لونا احمرا قويا فى ملابس زوجة العزيز حينما هبت لتغرى يوسف وتراوده عن نفسها ، بينما صبغ الوان ملابس يوسف نفسه باللون الاخضر مما يشير الى الرمزية الجنسية المتجسدة فى الوان المراة الحمراء والطهارة والعفة المعبرتين فى اللون الاخضر بملابس يوسف ...

وهناك أمثلة كثيرة تدور فى هذا الفلك وتثبت بجلاء أن الاسلوب الرمزى فى الفن لم يكن ملكا للغرب ومن بنات افكار ادبائه وفنانيه ولكن كمن الرمز فى فنون العرب والمسلمين قبل أن تظهر ملامحه فى الفنون الاوروبية بعدة قرون ...

وفى النهاية أود أن أؤكد مرة أخرى ضرورة معرفة ماقى فنوننا العربية من اصالة ولابد لتلاميذنا وطلابنا وجمهورنا ان يقتربوا من هذا التراث العريق ويتفهموا لغته ويتعرفوا عليه حتى تكتمل جوانب شخصياتهم وتنمو فيهم الوطنية الايجابية التى تستند الى ماض مجيد وتراث عظيم وتاريخ لأمة كبيرة مجيدة .



الصورة توضح مجموعة من البلاطات الخزفية القاشانية الاسلامية مؤرخة بين عامى ٦٦٥ – ٦٦٦ هـ (١٢٦٦ – ١٢٦٧ م) عملت خصيصا لتطعم بها جدران المسجد الاسلامى أو بعض البيوت والقصور الاسلامية وبها خطوط عربية ايرانية .

ونجد أشكال النجوم وكأنها تتراقص منتشرة على الجدران وتحجز بينها أشكال الصليب : وكأن النجمة بجوار الصليب ترمزان الى وجود الاسلام والمسيحية فى اخاء وسلام فضلا عن جمال الزخرفة وتنوعه وعدم تكراره الآلى ، فلكل نجمة أو صليب زخرفة جديدة عن زميلتها . والبلاطات نفذت بأسلوب البريق المعدنى الذى امتاز به المسلمون فى خزفهم : ذلك البريق الذى كان رمزا للعزة والقوة التى كان عليها المسلمون حينذاك . وتلألؤ الالوان الذهبية والفضية والمعدنية فى تلك التحف وكان ذلك البريق الذهبى بمثابة استعاضة عن استخدام الاوانى الذهبية فى الحاجات اليومية التى تنص على كراهيتها بعض الاحاديث الاسلامية .

هدف التفكير العلمى بين النظرية والتطبيق

الدكتور احمد خيرى محمد كاظم

كلية البنات ـ جامعة عين شمس

فى هذه المرحلة من تطورنا الاجتماعى التى تؤكد فيها اهمية استخدام العلم وتطبيقاته فى مواجهة المشكلات والتحديات الاجتماعية المختلفة فى مجتمعنا ، تزداد أهميـة التفكير العلمى باعتبـاره حاجة تربوية اساسية يحتـاج اليها كل مواطن . وترجع هـذه الاهميـة الى ان التفكير العلمى وتنميته لدى جميع المواطنين ، هو سبيلنا الاساسى للمحافظة على أسلوب حياتنا الاشتراكى الديمقراطى ، ولضمان استمراره وتطويره . ولذلك فان التربية فى مجتمعنا لكى تكون فعالة بحق ، ينبغى أن تعمل هادفة فى كل أبعادها لتنمية قدرات الافراد على استخدام هذا التفكير ، والافادة منه فى تحقيق الخير لمجتمعهم ولأنفسهم . ولا يقتصر ذلك بطبيعة الحـال على الافـراد ممن يعدون أنفسهم للتخصص فى فـروع العـلم المختلفة ، وانما يشمل أيضا جميع الافراد ممن يعدون أنفسهم للعمل فى مختلف قطاعات ومجالات العمـل الاخرى . ونظرا لهذه الاهمية فقـد أكد المربون هدف التفكير العلمى ضمن الاهداف الاساسية فى مختلف مراحل التعليم ، وفى مختلف مقررات الدراسة واوجه النشاط التربوى والتعليمى . وسوف نعرض فى هذا المقال لبعض تفسيرات واتجاهات تتصل بطبيعة هذا التفكير واهم مكوناته السلوكية ، ووسائل تنميتها لدى المتعلمين فى المجال التربوى عموما ، وفى مجال دراسة العلوم على وجه الاخص .

طبيعة التفكير العلمى :

الاستدلال والتفكير العـلمى : يفسر البعض التفكير العـلمى على أنه أسـلوب للبحث يتضمن الاستدلال الاستقرائى والاسـتدلال القياسى . ويستطيع الباحث عن طريق هـذا الاستدلال ان يتوصـل الى حقـائق واستنتاجات وتفسيرات سليمة تتصل بما يحيط به من أشياء وأحداث وظواهر مختلفة ، ويستخدم الباحث فى حالات كثيرة الملاحظات والتجارب الدقيقة كأدوات للوصول الى هذه الحقائق والاستنتاجات . والاستدلال الاستقرائى والاستدلال القياسى حركتان عقليتان احداهما عكس الاخرى . ويعبر عن الاستقراء بأنه الانتقـال من الواقع والحقائق والامثلة الخاصة التى حصلنا عليها من مصادر موثوق بها ، الى تكوين مبـادىء وعلاقات عامة قد تأخذ أشكال فروض أو قوانين أو تعميمات أو نظريات . أما الحركة الثانية وهى الاستدلال القياسى فيعبر عنها بالانتقال من العام أو المبادىء العامة الى الخاص ، كأن نبدأ من قانون عام أو نظرية معينة ونطبقها على حالات خاصـة . وتتوقف صحـة النتائج التى نتوصل اليها عن طريق القياس على صحـة المبـادىء العـامة أو التعميمات التى توصلنـا اليها استقرائيا . ومن ناحية أخرى ، فليس بالضرورى فى كل الحـالات أن

يوصلنا الاستقراء الى حلول أو تعميمات كلها صحيحة أو غير متضاربة بعضها مع الآخر ، ويتوقف ذلك على مدى صحة وكفاية المعلومات والوقائع والملاحظات التى يقوم عليها الاستقراء ، وعلى توفر خصائص عقلية معينة لدى الشخص تساعده فى الوصول الى استنتاجات وتعميمات سليمة .

وقد أوضح لنا « ديوى » طبيعة التفكير الاستدلالي القياسي بمثال يتلخص فى أن شخصا ترك حجرته الخاصة مرتبة ومنظمة ، ولما عاد اليها وجد محتوياتها قد تبدلت أماكنها وتبعثر بعضها على أرضية الحجرة . وهنا طرأ على تفكيره ان السبب فى احداث هذا التغير الذى طرأ على محتويات الحجرة ، قد يرجع الى حدوث سرقة ، وتوصل الى هذا الفرض أو التفسير على الرغم من انه لم يشاهد اى لص فى الحجرة ، ولكنه فرض هذا الفرض على اعتبار انه يعطى تفسيرامقبولا للحقائق والوقائع المتجمعة أمامه ، كذلك فقد طرأ على تفكيره أيضا ان التغير وعدم النظام الذى طرأ على محتويات الحجرة قد يرجع الى أولاده الصغار الذين دخلوا الحجرة وعبثوا بمحتوياتها ، وعلى الاخص انه يعلم عن سلوكهم ما يجعله لا يستبعد هذا الاحتمال . وهكذا نرى أنه فرض فرضا آخرا ،و لم يتسرع الى حكم أو قرار نهائى حتى يحصل على الادلة الايجابية للمشكلة أو الموضوع . وهو عند هذه المرحلة من التفكير بدأ يستخدم التفكيرالقياسي أو الاستدلال القياسي ، وعن طريق المشاهدة ومعاينة محتويات الحجرة المرة بعدالاخرى وجمع المزيد من الحقائق حول الموضوع وتفسير هذه الحقائق كان يصل فى تفكيره الى أنه اذا كانت سرقة قد وقعت بالفعل وترتب عليها العبث بمحتويات الحجرة : فان الاحتمال القائم هو أن تفقد بعض محتوياتهاوعلى الاخص الاشياء الثمينة منها ، وواضح انه فى كل مرة كان يبحث فيها عن أدلة ووقائع جديدة كان ينتقل من العام الى الخاص فى سبيل الوصول الى تفسير مقبول للمشكلة .

ومن انواع الاستدلال الاخرى التى يمكن ان تقوم بدور هام فى التفكير العلمى ، الاستدلال بالتشابه بين العلاقات . فمثلا ، اذا تشابهت العلاقة بين (أ) ، (ب) مع العلاقة بين (س) ، (ص) فى ناحية معينة ، وكانت (أ) مرتبطة مع (ب) فى بعض نواح أخرى فان ذلك يجعلنا نفكر ونبحث عن ارتباطات مماثلة بين (س) ، (ص) . وقد يفيد مثل هذا الاستدلال فى ادراك بعض الوقائع أو الظواهر التى يصعب ادراكها ، وفى تكوين فروض وتفسيرات يحتمل أن تكون حلا لمشكلة معينة . ولكن استخدام هذا النوع من الاستدلال فى بعض الحالات قد يكون مضللا فيوصلنا الى ارتباطات وعلاقات خاطئة ، ومن ثم ينبغى أن نكون على علم بحدود هذا الاستدلال ونواحى قصوره لكى نتجنب الوصول الى هذه الارتباطات والعلاقات الخاطئة .

خطوات التفكير العلمى :

ويحلل البعض التفكير العلمى الى عدة خطوات تبين طبيعة هذا التفكير . وعادة ما تستخدم هذه الخطوات لتشير الى خطوات التفكير

العلمى او خطوات الطريقة العلميــة للتفكير ، وتشــمل هــذه الخطوات ما يأتى :

الاحساس أو الشعور بمشكلة معينة :

تحديد المشكلة :

جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة وتنظيمها .

فرض الفروض أو عمل تفسيرات وحلول ممكنة للمشكلة .

اختيار انسب هذه الفروض أو التفسيرات المحتملة للحل .

اختبار صحة الفروض بالوسائل المناسبة .

الوصول الى نتائج أو حلول للمشكلة .

استخدام الحل أو الحلول فى مواقف جديدة .

وتتضمن هذه الخطوات مجموعة من الاتجاهات العقلية التى نصفها عادة بالاتجاهات العلمية . وتشمل هذه الاتجاهات ، اتساع الافق العقلى او تفتح العقلية ، حب الاستطلاع والرغبة المســتمرة فى التعلم ، والدقة والامانة العقلية . وعدم التسرع فى اصدار القرارات والاحكام وبنائها على أساس من الادلة الكافية الصحيحة ، التحرر من الخرافات ، والتحرر من الانفعال العاطفى والتحيز فى الوصول الى القرارات والاحكام النهائية ، ومثل هذه الاتجاهات وغيرها مما سنتناوله تفصيلا فى جزء آخر من هذا المقال ، لها أهميتها فى توجيه سلوك الفرد فى كل خطوة من خطوات التفكير العلمى .

وهذه الخطوات السابقة ليست خطوات محدودة فى عــدد ثابت من الخطوات . فالبعض يتناول فى تحليله للتفكير العلمى خطوات أقل أو أكثر ، ويتوقف ذلك على مدى تحليلهم للتفكير العلمى الى خطوات أساسية أخرى فرعية . اذ نجد البعض يتناول خطوات التفكير العلمى او الطريقة العلمية للتفكير على أنها مكونة من خمس خطوات ، بينما البعض الآخر قد يتناولها على أنها مكونة من سبع أو ثمان أو عشر خطــوات أو اقــل و اكثر . ويرجع زيادة عدد هــذه الخطوات الى زيادة الناحية التحليلية ، بينمــا يرجع نقصـــان عددها الى ادماج أكثر من خطــوة فى خطوة واحدة ، كأن يدمجوا مثلا بين خطوة الاحساس بالمشكلة وخطوة تحــديدها : فى خطوة واحدة هى الاحســاس بالمشكلة وتحديدها فى وضوح ، وهكذا بالنســبة لخطوات أخرى . وفى سبيل تحقق فهم أشمل للتفكير العلمى وطبيعته ، حللت الخطوات الســابقة الى عناصر سلوكية تتضمن القدرات والمهارات والاتجاهات التى تتميز بها العقلية العلمية . وسوف نذكر فيما يلى أمثلة لبعض المكونات السلوكية التى تتضمنها خطوات التفكير العلمى . وتفيــد معرفتنا وفهمنا لهذه المكونات الســلوكية للتفكير العلمى فى التعرف على الافراد ممن يتصفون فى سلوكهم بهذه القدرات والمهارات والاتجــاهات ، وفى تحليلنا للاهداف التربوية وابعــادها الســلوكية الى جانب ابعــاد

المحتوى او المادة الدراسية ، واختيار خبرات التعلم وطرق واساليب التعليم المناسبة لهذه الجوانب السلوكية للتفكير العلمى ، كما تساعد أيضا فى اعداد بعض وسائل لتقويم النمو فى التفكير العلمى .

التحليل السلوكى للتفكير العلمى :

يتضمن التفكير العلمى قدرات ومهارات واتجاهات عقلية متعددة . ويقوم التحليل الذى سوف نذكر فيما يلى أمثلة لمكوناته على أساس أن التفكير العلمى يتكون من خطوات .

ويتناول الجزء الاول من التحليل القدرات والمهارات العقلية المتضمنة فى هذه الخطوات ، ويتناول الجزء الثانى الاتجاهات العلمية . وطبيعى أن هذا الاجراء يقصد به التبسيط فحسب لان الاتجاهات العلمية فى الواقع لا يمكن أن نفصلها عن القدرة على التفكير العلمى .

اولا ـ القدرات والمهارات المتضمنة فى خطوات التفكير العلمى :

الشعور بالمشكلة وتحديدها :

ادراك مشكلة معينة فى سياق عبارة او مقال ، ادراك الفرق بين الحقيقة والمشكلة ، ادراك الفرق بين المشكلة والسؤال ، والمشكلة المصاغة فى صورة سؤال ، ادراك الفرق بين المشكلة والفرض او الفرص الممكنة للحل ، التمييز بين المشكلات الهامة وغير الهامة ، التركيز على المشكلة الاساسية وعدم الابتعاد عنها ، تحديد المشكلة او الفكرة الاساسية فى المشكلة وصياغتها فى عبارات محددة واضحة ، تحليل المشكلة الى عناصرها الرئيسية وتقدير قيمة كل منها ، ادراك الافتراضات أوالمسلمات الاساسية التى قد يحتاج اليها حل المشكلة ، الدقة فى تعريف الكلمات والمصطلحات الهامة المتضمنة فى صياغة المشكلة .

جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة :

استخدام مراجع ومصادر متعددة فى جمع المعلومات الموثوقبها ، مثل استخدام الكتب والمراجع والملاحظات الدقيقة والمقابلات الشخصيةواجراء التجارب ، التمييز بين مصادر المعلومات التى يعتمد عليها ومصادر المعلومات غير الوثيقة التى لا يعتمد عليها ، الاستفادة من خبراته الحاضرة المتصلة بالمشكلة ، التمييز بين المعلومات المتصلة بالمشكلة وغيرها من المعلومات التى لا تتصل بها ، ادراك نواحى قصور ومحددات المعلومات المتوفرة ، التمييز بين الملاحظات والحقائق او المعلومات التى جمعت وبين الفرض أو الفروض المقترحة للمشكلة ، التمييز بين الحقائق والمعلومات التى جمعت وبين النتائج أو القرارات التى نتوصل اليها ، التمييز بين الفروض والافتراضات أو المسلمات ، التمييز بين المسلمات والحقائق ، ادراك أن المسلمات اذا كانت خاطئة فان النتائج والقرارات النهائية تكون غير سليمة .

فرض الفروض الممكنة واختيار انسبها :

ادراك أن الفروض حلول ممكنة تخضع للتجريب والاختبار وانها ليست حلولا نهائية للمشكلة ، التمييز بين الفرض والافتراض والحقيقة ، التمييز بين الفرض والمشكلة ، تقدير قيمة الفروض المقترحة واختيار انسب الفروض للبدء باختباره ، التمييز بين عبارة تتضمن مشاهدة أو حقيقة وبين عبارة تتضمن فرضا على أساس هذه المشاهدة أو الحقيقة ، التمييز بين الفرض وبين القرارات أو النتائج النهائية ، صياغة الفرض فى عبارات واضحة يسهل فهمها ويسهل اختبار صحتها ، التمييز بين الفروض الجيدة التى تتفق مع الحقائق والواقع وبين الفروض الضعيفة التى لا تتفق معها .

اختبار صحة الفروض :

تصميم تجارب محكمة الضبط لاختبار صحة الفروض ، التميز بين التجارب التى تتضمن عوامل الضبط والتجارب التى لا تتضمنها ، ادراك العامل او العوامل المتغيرة فى التجربة التى تتطلب الضبط ، ادراك وتحديد عوامل الضبط الممكنة ، فهم اسباب وجود عوامل ضبط كلية أو جزئية فى التجربة ، تحديد العامل او العوامل التجريبية فى التجربة ، وادراك أن هذه العوامل هى فقط التى تظل متغيرة ، ادراك ان هناك بعض الاخطاء المحتملة فى أدوات ووسائل القياس وتحديد هذا الخطأ عند استخدامها فى الحصول على بيانات ، الالتزام بتعاريف المصطلحات المتفق عليها فى التجربة، الدقة فى جمع البيانات والملاحظات أثناء التجربة ، تنظيم هذه البيانات ووصف الملاحظات وتسجيلها ، وادراك أن الملاحظة اكبر من مجرد ملاحظة شيء ما وانها تتضمن الى جانب العنصر البصرى العنصر الذهنى ايضا ، القيام بملاحظات كلية عامة ، انتقاء ما يستحق الملاحظة التفصيلية الدقيقة، ملاحظة وتمييز أوجه الشبه والعلاقات بين الاشياء المتشابهة ، وكذلك بين الاشياء التى قد تبدو فى ظاهرها غير مرتبطة بالمرة ، التمييز بين الملاحظات الهامة والاقل اهمية وغير الهامة ، ادراك العلاقات ذات الدلالة بين الملاحظات بعضها والبعض الآخر وبينها وبين خبرات الفرد نفسه الذى يقوم بالملاحظة .

تفسير البيانات والوصول الى حل للمشكلة :

القيام ببعض المهارات الاساسية اللازمة للتفسير ، مثل تنظيم البيانات فى جداول أو رسوم بيانية أو غيرها من الصور البصرية لتسهيل تلخيصها وابرازها وتفسيرها ، قراءة الجداول والرسوم البيانية وغيرها من الصور والاشكال البصرية التى تمثل بيانات معينة ، اجراء بعض العمليات الرياضية والاحصائية البسيطة ، تقويم البيانات ، ويشمل ذلك ادراك الفروض والنتائج التى لا ترتبط بالبيانات ، ادراك الحقائق التى تتضارب مع فروض أو نتائج التجربة ، التمييز بين الحقائق والنتائج ويشمل ذلك التمييز بين الفرض والنتيجة ، وبين الافتراض التى تقوم عليه نتيجة معينة وبين النتيجة ذاتها ، التمييز بين الافتراض والحقيقة ، ادراك

محددات ونواحى قصور البيانات ، ويشمل ذلك التمييز بين النتائج التى تقوم على أساس من بيانات معينة وبين مضامين هذه البيانات ، ادراك أن التعميمات التى نتوصل اليها فى تجربة معينة لا تمتد الى مواقف جديدة وتنطبق عليها الا اذا كان هناك قدرا كافيا من التشابه بين هذه المواقف ، جعل النتائج والقرارات فى حدود الحقائق والادلة المتوفرة فى التجربة ، ادراك العلاقات بين مختلف جوانب البيانات ، معرفة الافتراضات التى تتجاوز حدود المعلومات المتوفرة ولكنها كانت ضرورية لصياغة فرض معين ، معرفة الافتراضات التى يمكن قبولها عند صياغة النتائج وتمييزها عن الافتراضات غير المقبولة ، ادراك طبيعة البرهنة وتشمل ادراك الفرق بين الادلة المباشرة وغير المباشرة ، ادراك عدم صحة عبارة معينة أعطيت كدليل اذا تضاربت مع النتيجة أو لم تتصل بها بالمرة ، معرفة مدى صدق الادلة المستخدمة لتدعيم النتائج .

استخدام النتائج او التعميمات فى مواقف جديدة :

التمييز بين المواقف الجديدة والموقف التجريبى فى التجربة ، ادراك التشابه بين المواقف الجديدة وبين الموقف التجريبى فى حالة وجود تشابه معين ، عدم استخدام التعميمات او النتائج فى مواقف لا تتشابه مع الموقف التجريبى ، معرفة ان التنبؤات بالنسبة للمواقف الجديدة تخضع للتجربة والتجريب حتى ولو كانت الظروف التى تستخدم فيها النتائج او التعميمات متشابهة مع الموقف التجريبى ، معرفة الافتراضات التى يلزم الاخذ بها عند استخدام التعميمات فى مواقف جديدة ، معرفة محددات النتائج وعدم التعميم الى مدى أبعد من حدود الادلة والحقائق والظروف الخاصة بالتجربة الاصلية .

ثانيا ـ الاتجاهات العلمية المتضمنة فى التفكير العلمى :

يتصف الشخص ذو الاتجاهات العلمية بما يأتى :

اتساع الافق العقلى وتفتح العقلية :

تحرر العقل والتفكير من التحيز والجمود ، الاصغاء الى آراء الآخرين ، تفهم هذه الآراء واحترامها حتى ولو تعارضت مع آرائه الشخصية أو خالفتها تماما ـ تحرر التفكير من الخرافات وغيرها من القيود والضغوط التى تفرض على الشخص أفكارا خاطئة وانماطا غير سليمة من التفكير ، رحابة الصدر وتقبل النقد الموجه من الآخرين الى آرائه ، الاستعداد لتغيير أو تعديل الآراء الشخصية اذا ثبت خطأها وفى ضوء ما يستجد من حقائق وادلة مقنعة وصحيحة ، يعتقد أن الحقائق التى نتوصل اليها فى البحث العلمى ليست مطلقة ونهائية وانها تخضع للاختبار والتجريب مرة أخرى وقابلة للتعديل أو التغيير فى ضوء الادلة والظروف الجديدة .

حب الاستطلاع والرغبة المستمرة فى التعلم :

الرغبة فى ايجاد اجابات وتفسيرات مقبولة لاستفساراته عما يحدث أو يوجه حوله من أحداث وأشياء وظواهر مختلفة . دقة الملاحظة ، الدقة والصبر والمثابرة والامانة الفكرية فى جمع المعلومات والادلة التى يبنى عليها تفسيراته ، الرغبة المستمرة فى زيادة معلوماته وخبراته عموماً ، واستخدام مصادر متعددة لهذا الفرض ومنها الاستفادة من خبرات الآخرين .

البحث وراء المسببات الحقيقية للاحداث والظواهر :

الاعتقاد ان اى حدث أو ظاهرة معينة تحدث لابد من وجود مسببات حقيقية لها ، ولذلك فهو يدرس الاحداث والظواهر التى تقع تحت حسه ويبحث عن مسبباتها الحقيقية ، ولا يعتقد فى الخرافا ت، ولا يقنع بالتفسيرات الغامضة ،ولا يبالغ فى دور الصدفة ولا يعتمد عليها الا فى اطارها العلمى أو الاحصائى . وهو لا يعتقد بضرورة وجود علاقة سببية بين حادثين معينين لمجرد حدوثهما فى نفس الوقت أو حدوث احدهما بعد الآخر .

توخى الدقة وكفاية الادلة للوصول الى القرارات :

الدقة فى جمع الادلة والملاحظات من مصادر متعددة موثوق بها ، عدم التسرع فى الوصول الى القرارات والقفز الى النتائج ما لم تدعمها الادلة والملاحظات الكافية . الاعتقاد بأن ما يجمعه من أدلة وملاحظات قد لاتكون لها جميعا قيما أو أوزانا متساوية قند استخدامها للوصول الى القرارات أو النتائج . استخدام معايير مقبولة فى تقدير مايجمعه من ادلة وملاحظات مثل : الصحة والموضوعية والملاءمة والكفاية .

الاعتقاد فى أهمية الدور الاجتماعى للعلم :

وفى عالمنا المعاصر الذى جاوز مرحلة العلم للعلم فحسب الى مرحلة العلم للعلم والعلم للمجتمع أيضا تزداد أهمية توجيه العلم وتطبيقاته لايجاد حلول علمية كما يواجه المجتمعات اليوم من مشكلات وتحديات اجتماعية مختلفة ، وذلك فى سبيل تحقيق الكفاية والعدل والسعادة والرفاهية لافرادها .

تتابع خطوات التفكير العلمى :

قد يبدو للبعض أن الاستخدام العادى لخطوات التفكير العلمى فى حل مشكلات معينة ، يحد أو يقلل من التفكير الابتكارى الذى يتطلب البصيرة

النافذة والقدرات الابتكارية التى تتخطى حدود الانتقال والتدرج فى التفكير على أساس خطوات معينة ومحددة نستلزم بها دائما فى نفس ترتيبها أو تتابعها فى حل ما يواجهنا من مشكلات . وقد يصدق ذلك بالنسبة للافراد الذين لا تمكنهم استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم من القيام بعمليات تفكير أصيلة ، أما بالنسبة للافراد الذين تتوفر لديهم مثل هذه القدرات والخبرات فان استخدامهم لخطوات التفكير العلمى كلها أو بعضها سوف يتضمن ولاشك نشاطا عقليا ابتكاريا . ان كل خطوة من هذه الخطوات ولتكن مثلا خطوة فرض الفروض الممكنة أو الوصول الى تعميمات معينة أو استخدام هذه التعميمات فى مواقف جديدة تتضمن كلها نشاطا انشائيا خلاقا .

ومن ناحية أخرى ، فلا اعتقد ان أحدا من الذين تكلموا عن خطوات التفكير العلمى قد فسر هذه الخطوات على أنها مجموعة من الخطوات المنطقية المتتابعة التى ينبغى أن تستخدم دائما فى نفس السياق او الترتيب لحل كل المشكلات . فالمشكلات كما نعلم تختلف طبيعتها من حيث السهولة والبساطة والصعوبة والتعقيد . وكذلك يختلف الافراد من حيث استعداداتهم العلمية وحصيلة خبراتهم الحاضرة وحدة بصيرتهم وصحة حدسهم . وهذا يبين لنا تماما أن هذه الخطوات ليست ذات قيم متساوية بالنسبة لجميع المشكلات وجميع الافراد . فقد تكون هناك مثلا ، خطوة معينة لها أهمية كبيرة فى حل مشكلة معينة ، بينما نفس هذه الخطوة تقل اهميتها أو لا نحتاج اليها بالمرة فى سبيل الوصول الى حل مشكلة اخرى . كذلك فقد تكون هناك خطوة لها اهمية كبيرة بالنسبة لفرد معين فى تفكيره لحل مشكلة ما ، بينما لا يكون لهذه الخطوة نفس الاهمية بالنسبة لفرد آخر يفكر فى حل لنفس المشكلة . وهكذا فليس من الضرورى فى كل حالة أن نستخدم هذه الخطوات كلها وأن نتدرج فى تفكيرنا خطوة بعد أخرى فى تتابع جامد . والاتجاه الذى نقبله فى استخدامنا لهذه الخطوات فى تفكيرنا لحل المشكلات هو الا نتقيد بأسلوب موحد لاستخدامها ، وانما تخطط لاستخدامها كلها أو بعضها بما يتلاءم وطبيعة كل مشكلة وبما يتلاءم مع الاستعدادات والقدرات والخبرات المتوفرة لدينا . وسوف يتضح لنا ذلك من ادراك العلاقة بين التفكير العلمى والاستعداد العلمى .

التفكير العلمى والاستعداد العلمى :

يرتبط التفكير العلمى بالاستعداد العلمى ، ويتضح لنا هذا الارتباط او العلاقة فى ضوء معرفتنا لمعنى مصطلح الاستعداد العلمى . ويعرف هذا المصطلح عادة بأنه قدرة كافية على تعلم مهارات واتجاهات التفكير العلمى

التى تسهم فى تكوين العقلية العلمية وتنميتها . وهذا الاستعداد هو نتاج تفاعل معقد بين عوامل ومحددات الوراثة والبيئة ، وعلى ذلك فهو لا يقتصر على المعارف والمهارات والاتجاهات العلمية فحسب ، وانما يشمل أيضا جوانب أخرى متعددة منها ذكاء الفرد وبصيرته ، والنضوج الاجتماعى والانفعالى والميول والسمات الشخصية والاخلاقية التى يتصف بها الأفراد من ذوى القدرات على التفكير العلمى . واستخدامنا لمصطلح الاستعداد العلمى على هذا النحو يتضمن ان الافراد الذين تتوفر لديهم هذه القدرات والخصائص يمكن التعرف عليهم وتوجيههم تربويا والتنبؤ بنجاحهم فى الجوانب العلمية . والمكونات السلوكية للتفكير العلمى التى سبق ذكرها تساعد فى التعرف على هؤلاء الافراد وفى توفير خبرات التعلم المناسبة لتنمية قدراتهم على التفكير العلمى .



القيادة الجماعية والتربية الدينية

للاستاذ ابراهيم عابدين

مفتش اول التربية الدينية بوزارة التربية

« وفى انفسكم أفلا تبصرون »

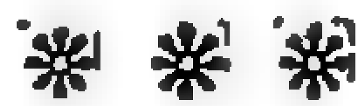
يوجهنا الله سبحانه وتعالى بهذه الآية الكريمة الى ان نتأمل انفسنا دائما ، ونعتبر بما أودعها من بديع خلقه ، وعظيم تكوينه ، حتى جعلها المثل الاعلى لجميع مخلوقاته ، ومنبع العظمة والتذكير .

وحين نمعن النظر فى تكوين الجسم البشرى نراه بما فيه من أعضاء وحواس وخلايا لا تكف عن العمل فى سبيل البقاء والصحة والنمو ، يخضع فى حركته ونشاطه كله لجهاز عصبى دقيق مرهف : هو الذى يهيمن عليه ، ويوجهه ويحركه ، فاذا حدث اختلال او اضطراب فى هذا الجهاز العصبي اختل الجسم واضطرب نظامه .

هذا الجهاز العصبى الذى يتكون من مجموعة اعصاب مختلفة يمثل صورة دقيقة رائعة ما اخذنا نتحدث عنه – أخيرا – من نظام القيادة الجماعية التى دعا اليها الميثاق ، وجعلها من أهم الدعائم التى تنهض عليها حياتنا الديمقراطية الجديدة ...

فهنا فى هذا الجسم البشرى لا تتركز القوة والسلطة فى يد عصب واحد يملك وحده حق التوجيه ، وبعث الحركة والنشاط فى أعضاء الجسم وحواسه وخلاياه ، بل نرى هذه الاعصاب جميعها ، وقد اخذت تعمل فى تناسق ، وتنظيم محكم دقيق ، فهذا عصب للسمع ، وثان للبصر ، وثالث للصوت .. ورابع لتحريك المعدة ، وخامس لتحريك الرئة .. الخ . والكل يعمل ويوجه فى تناسق وترابط رائعين « صنع الله الذى أتقن كل شيء » .

وهكذا ضرب الله لنا أروع مثل للقيادة الجماعية فى انفسنا : فى هذه الجسوم البشرية التى اكمل خلقها ، وجعلها آية الآيات ، وأودعها من أسرار حكمته ما صارت معه مجتلى كل تأمل واعتبار .



وحين ننتقل الى اية جماعة من الجماعات فى اى زمان ومكان نراها تتجه بفطرتها السليمة الى اتخاذ قيادة لها تتمثل فيها القدرة على التوجيه والاشراف ، فاذا افتقدت من بينها هذه القيادة الرشيدة سادها الاضطراب والفساد ، وعمتها الفوضى والهمجية ، ولعل ذلك هو ما دفع بالرسول

صلى الله عليه وسلم الى أن يقول : « اذا خرج ثلاثة فى سفر فليؤمروا أحدهم » .

وكان من الطبيعى فى كل جماعة ان يتولى أمر قيادتها من تتوفر فيه صفات معينة تختلف من بيئة الى أخرى ، ومن عصر الى عصر ، ومن مجال الى مجال ... ولكن جماعها كله التفوق والامتياز على جماعته ، والقدرة على الريادة والتنظيم والتدبير . هذا هو المصدر الطبيعى لكل قيادة تتصدى للأخذ بزمام جماعة ما .

ولكن الانسانية عانت كثيرا من أمرين كان لهما أبلغ الاثر فى تاريخها الحافل الطويل ...

أولهما ــ توارث الحكم والسلطان ، الذى يتمثل فى الحكم الملكى .

وثانيهما ــ اغتصاب السيطرة والقيادة عن طريق القوة غير المشروعة وبوسائل البطش والارهاب ، كما كان يحدث مثلا طوال عهد المماليك .

فالقيادة فى كلا الحالين مفروضة على الامة ، دون أن يكون لها فيهما مجال للاختيار والتفضيل يمكنها من فرض ارادتها ، وتقليد أمورها قائدا ترضاه وتمنحه ثقتها وحبها ، وتطمئن الى قوته وحكمته وحزمه ، ونفاذ فكره وبصيرته وقدرته الفائقة على ارساء قواعد الامن والعدل ، والاخذ بيدها فى مدارج الرقى والعزة والرخاء . ولذلك كان لابد للأمم فى سعيها الدائب المظفر ، المتطلع الى حضارة انسانية حقة ، تتحقق فيها حرية الانسان وكرامته ، وحقه فى المساواة والاخاء ، وافساح المجال أمام ملكاته وقواه الخلاقة ، لكى تبدع ما يهيىء له وسائل التقدم والرفاهية . كان لابد للأمم فى سعيها الطويل الرائع نحو هذه الاهداف السامية الكبرى أن تتخلص من كل سيطرة غاشمة تفرض عليها من الداخل أو الخارج ، وأن تحطم كل قيد يعوق ارادتها وفكرها عن حرية التعبير والعمل ، فكانت الحياة الديمقراطية الحقة التى يمارس فيها الشعب حقه فى اختيار رؤسائه وممثليه .

* * *

ومن هنا يتبين لنا بجلاء ان ارادة الشعوب لابد أن تتحقق وتعبر عن نفسها فى اختيار رؤسائها وقوادها ، دون قيود أو ضغط أو اكراه ، ولكن بعض الرؤساء والقواد قد تأخذهم عزة المنصب ، وجاه السلطان فيطغى ويستبد ، أو ينحرف عن غايات الامة وأهدافها الكبرى ، ويميل مع الهوى والاطماع دون زاجر أو رادع ، كما أن التنافس فى مثل هذه القيادات الفردية المستبدة يبلغ مدى بعيدا من الصراع ، الذى يقوم ــ أحيانا ــ على التآمر والغدر والخداع ، ويخوض بحارا من الدم المسفوك الذى قد تزهق فيه أرواح بريئة من أبناء الشعب : فمثل هذه القيادات الفردية التى يطغيها الاستبداد ، وتعميها الاثرة والاطماع تمزق جيش الامة ،

وتستنزف قواها ، وتهوى بهـا الى مهاوى الذلة والعبـودية والفقـر والجمود .

اما القيادة الفردية العادلة الصالحة فانها وان كانت تعمل لخير الامة ورفعتها الا انها تثير الاحقاد والغيرة فى نفوس الطامعين فى السلطة والجاه ، كما أن لهذه القيادة الفردية مخاطر اخرى أمعن فى الشر والبلاء ، وذلك حين يمضى قائد ويجيء آخـر يستولى فيها على مقاليد السلطة وازمـة الامور ، فانها تتعرض ــ حينذاك ــ لهزات عنيفـة ، وتغيرات قـد تقلب اوضاعها رأسا على عقب ، وتنال من أمنها واستقرارها .

فمن الخطأ ان يلقى شعب قضيته على كاهل رجل واحد ، فالافراد تفنى ، والبقاء للأمم ، وخير الناس فى أمته من كان لبنة فى بنائها الضخم ، وصرحها الاشم .

ولذلك كان لابد للأمم الراقية القوية ، كى تكفل لنفسها حياة مستقرة آمنة تقوم على أسس من العزة والكرامة والحرية والعدالة ، وتبقى لهـا مبادئها ومثلها العليـا مزدهرة ناصعة . كان لابد للأمم لكى تكفل لنفسها ذلك كله أن تنأى بنفسها عن تلك القيادات الفردية مهما اتسمت بالعدل والاصلاح ، وأن تفيء الى قيـادات تستمد قوتها من الشورى ، وتسمح للشعب أن يشاركها الحكم ، والرأى ، والسلطان بل تسمح له بمراقبتها ومحاسبتها وتقويمها حين تنحرف أو تميل .

ولله در أبى بكر حين يقول فى أول خطبة له حين بويع بالخلافة : بعد أن حمد الله ، وأثنى عليه بالذى هو أهله :

« أما بعد فانى قد وليت عليكم ولست بخيركم ، فان أحسنت فأعينونى وان اسأت فقومونى . الصدق أمانة ، والكذب خيانة ، والضعيف فيكم قوى عندى حتى أريح عليه حقه ان شاء الله ، والقوى منكم ضعيف عندى حتى آخذ الحق منه ان شاء الله . لا يدع أحد منكم الجهاد فى سبيل الله ، فانه لا يدعه قوم الا ضربهم الله بالذل ، ولا تشيع الفاحشة فى قوم الا عمهم الله بالبلاء . أطيعونى ما أطعت الله ورسوله ، فاذا عصيت الله ورسوله فلا طاعة لى عليكم » . وتولى عمر الخلافة بعده ، فقام بين الناس خطيبا يقول لهم : « من رأى منكم فى اعوجاجا فليقومه » فأجابه رجل من السـامعين « والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا » .

فقال عمر « الحمد لله الذى أوجد فى أمة محمد من يقوم اعوجاج عمر بالسيف » . وبمثل هذا ضرب المسلمون الاولون المثل العليا للديمقراطية الصحيحة :

وجاء الميثاق الوطنى اعلانا للمبادىء السامية التى ناضل شعبنا من اجلها طويلا ، فدعا الى أن يكون الشعب مصدر كل سلطة ، وأن يملك أزمة أموره فى جميع المستويات ومختلف الميادين ، فقال :

« ان الديمقراطية هى الترجمة الصحيحة لكون الثورة عملا شعبيا ، ان الديمقراطية هى توكيد السيادة للشعب ، ووضع السلطة كلها فى يده وتكريسها لتحقيق اهدافه » . وحرصا من الميثاق على إستئصال جذور الاستبداد الفردى والاستغلال وحتى لا يسمح بعودتهما فى اية صورة من الصور دعا الى (جماعية القيادة) فقال :

« ان جماعية القيادة امر لابد من ضمانه فى مرحلة الانطلاق الثورى . ان جماعية القيادة ليست عاصما من جموح الفرد فحسب ، وانما هى تأكيد للديمقراطية على أعلى المستويات ، كما انها فى الوقت ذاته ضمان للاستمرار الدائم المتجدد » .

وضرب لنا السيد الرئيس أروع مثل للقيادة الجماعية حين بدأ بتطبيقها فى أعلى مستويات الحكم فى الدولة ، فكون مجلسا لرئاسة الجمهورية العربية المتحدة . وها نحن نرى لجان الاتحاد الاشتراكى العربى تنهض فى كل قرية وحى ، ومؤسسة ، ومصنع ، وفى وحدة حكومية ، ومعهد تعليمى : لتحقق فكرة القيادة الجماعية ، التى تكفل للجميع ان يسهموا فى ادارة اعمالهم ، ويشاركوا فى تحمل تبعاتها والقيام بأعبائها خير قيام ... مما يخلق الاحساس الجماعى تجاه كل وحدة يعمل فيها المواطنون ، ويقضى على عوامل الاثرة والانانية ، ويطهر حياتنا من كل سيطرة فردية أو استغلال ، ويبعث روح التضامن والتعاون ويتيح الفرصة للكفايات الممتازة كى تنمو وتعمل وتبدع ، ويفتح الطريق دائما أمام القيادات الجديدة كى تتقدم الصفوف وترفع اللواء . وبهذا كله يشعر الجميع ان الوطن وطنهم حقا ، وانهم سواء فى المسئولية وتحمل التبعات ، وان لا مجال بينهم لمتعطل ، أو متخاذل ، أو كسول : فعلى كل المواطنين ان يكونوا خلايا حية فى قوى الشعب العاملة ، التى لا تخضع فى سعيها المظفر نحو الغايات القومية الكبرى لقيادة فردية ، أو لتسلط فئة ، أو طبقة ، أو حزب ، فهى التى تختار قياداتها الجماعية الصالحة التى تتحقق لها فى جميع المستويات ، وفى مختلف الميادين : من القرية والحى ومحل العمل الى المدينة ، ثم الى المحافظة فالجمهورية كلها ، ومن مجلس الامة الى المجلس التنفيذى الى مجلس الرئاسة .

فقد جاء فى بيان للرئيس جمال عبد الناصر فى المؤتمر الوطنى للقوى الشعبية :

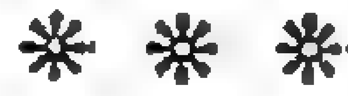
« انه قد آن الاوان لان ننتقل الى مرحلة اخرى من مراحل نظم الحكم ، يجب ان تكون هناك قيادة جماعية على جميع المستويات ، وبحيث لا ينفرد شخص واحد بالحكم ، فان هذا يعطينا نوعا من التامين والسلامة ضد النزوات الفردية ، أو ضد الانحرافات . لابد ان نتخلص من الفردية ونتدرب انفسنا على الجماعية : جماعية القيادة فى القرية . جماعية القيادة فى المدينة . جماعية القيادة على جميع المستويات ... » .

***

وكان من الطبيعى ان يتخذ الشعب فى المجتمع الجديد لنفسه اطارا سياسيا يكون تعبيرا عن ارادته ووحدته الوطنية ، ومجالا للتعامل السلمى والديمقراطى بين قواه جميعا ، ومن هنا كان الاتحاد الاشتراكى العربى دعامة أساسية لبنائنا الديمقراطى . ولقد اقتضى فهمنا للديمقراطية السليمة أن نقر انه لابد من أن نتأكد باستمرار سلطة المجالس الشعبية المعبرة عن ارادة الشعب على أجهزة الانتاج ، وفوق سلطة الاجهزة التنفيذية والادارية ، وذلك حتى تمنعها من الانحراف ، وتباعد بينها وبين محاولة أن تجعل من نفسها بيروقراطية يمكنها أن تتحدى الانطلاقة الثورية التقدمية .

وتمثل القيادة الجماعية الشعبية على جميع مستوياتها ضمانا ثانيا لدعم الديمقراطية السليمة ، فهى اذ تعصم من الانحرافات الفردية تؤكد التفاعل الديمقراطى بحكم قيامها على المناقشة وتبادل الرأى وتأكيدا لديمقراطية القيادة .

كان منطقيا أن يستقر فى فهمنا ان القيادة السليمة تقوم على الاحساس الكامل بمطالب جماهير الشعب ، والتعبير الصادق عنها ، والعمل من أجلها ، فان هى قصرت فى ذلك او انحرفت عنه تكون قد عزلت نفسها عن جماهيرها ، ومن ثم يصبح لا مفر امام هذه القيادات من أن تنزل على منطق السيادة الشعبية فتتنحى عن مراكزها ، أو يكرهها الشعب على التنحى ، اذ يملك أن يسقطها ، ويسحب منها ما يكون قد أسلمه اليها من مسئولية القيادة . ومن ثم كان محتما ان ينظم الدستور الجديد الصلة بين القيادات الشعبية وقواعدها بما يضمن رجوع هذه القيادات باستمرار الى هذه القواعد تتلمس احتياجاتها ، وتؤكد مسئولياتها أمامها .



ومن هنا تبرز مسئوليتنا الكبرى تجاه تنشئة جيلنا الجديد على (القيادة الجماعية) وتدريبه على ممارستها ممارسة سليمة واعية ، وذلك فى مجالين أساسيين .

ففى مجال الاسرة ينبغى على الوالدين أن يدربا أبناءهما على المشاركة فى ادارة شئونها ، ومواجهة مشكلاتها ، ولو بالرأى والفكرة حتى يشعر الابناء بالمسئولية ، ويعتادوا تحمل التبعات ، والاسهام الايجابى فى أمور الحياة ، مما يعدهم خير اعداد لمواجهة مجتمعهم الكبير ، ويجعلهم مواطنين صالحين ،يعملون دائما فى سبيل رفعة المجموع . بل أن فى ذلك كله ــ الى جانب ما تقدم ــ نفعا عظيما للاباء والامهات ، فهو يخفف عن كاهلهم كثيرا من أعباء الاسرة ، ويحل لهم معظم المشكلات التى تواجههم فى تربية أبنائهم ، فان تدريبهم على أسلوب القيادة الجماعية سيساعد على نضوجهم المبكر ، واكتسابهم الكثير من خبرات الحياة العملية ويجعلهم واعين بأعباء أسرهم ، عاملين على الاسهام فى تحملها تبعا لذلك مما يقضى على كل تمرد او جموح ينشأن عادة من ابعاد الابناء عن مسئوليات الاسرة ، وعدم ادراكهم لمشكلاتهم ، ونضوب خبراتهم بأمور الحياة .

وحين ننتقل الى مجال المدرسة نرى ميـدان التدريب على القيـادة الجماعية أرحب كثيرا من ميـدان الاسرة : يتمثل ذلك فى الفصل ، ثم فى الفرقة ، ثم فى المدرسة كلها . ومما يملؤنا أملا وثقـة فى مستقبل أبنائنا وبناتنا ان القائمين على شئون التربية والتعليم من مختلف الهيئات معنون كل العناية بتدريبهم على القيادة الجماعية مما يجعلنا على يقين أن فجر يوم بهيج اخذ ينبثق نوره . وما اروع اشارة السيد الرئيس فى عيد العلم هذا العام الى أهمية المشاركة الجماعية فى الحقل العلمى اذ يقول : « ان الاسلوب العمـلى أسلوب عمـل مشترك وجمـاعى ، فليس هناك فـرد يستطيع وحده اختراق حواجز المجهول ، وتطويع المعرفة دائما . كل فرد يعمل مع غيره ، وكل جهد يرتكز على جهد سبقه ، ثم تتكفل حركة الجميع معا لارتياد الافاق الجديدة ، وفتحها رحبة وعريضة .. »

واذا كنا قد تناولنا الحديث عن جذور القيادة الجماعية التى امتدت على مدى تاريخنا الطويل ، ثم تحدثنا عنها فى عهـدنا الثورى المجيـد فى القرية والمدينة ، والمحافظة ، والجمهورية ، اذا كنا قد تحدثنا عن ذلك كله كان لزاما علينا ان نتحدث عن **القيادة الجماعية فى مستوى الوطن العربى الكبير** ، فقد ضرب السيد الرئيس المثل الاعلى لتطبيق القيادة الجماعية وحققـه فى أعلى مستوياته حين اتجه بدعوته الى رؤسـاء وملوك الدول العربيـة ليلتقوا فى القاهرة ، ويتدارسوا أهم قضيـة تشغل بال العـرب جميعا فى تاريخنا المعاصر ، أعنى فلسطين ، وتحويل مجرى نهر الاردن .

وقد رسم لنا القرآن الكريم صورة حية رائعة للقيادة الجماعية حين قص علينا قصـة بلقيس ملكة سبأ ، وقـد ورد اليها كتاب سليمان عليه السلام فانها رغم تمتعها بالثقة من قومها جمعتهم واستشارتهم فيما ينبغى أن يتخذ من موقف ازاء هذا الكتاب . يتضح ذلك فيما سـاقه القـرآن الكريم « قالت يأيها الملأ انى ألقى الى كتاب كريم ※ انه من سليمان وانه بسم الله الرحمن الرحيم ※ الا تعلوا على وأتونى مسلمين ※ قالت يأيها الملأ افتونى فى أمرى ما كنت قاطعة أمرا حتى تشهدون ※ قالوا نحن أولو قوة وأولو بأس شديد والامر اليك فانظرى ماذا تأمرين » .

والرسول الكريم ــ وقد اثنى عليـه سبحانه بقوله « وما ينطق عن الهوى » ورغم انه معصوم من الخطأ ، وجهه الله عز وجل الى الشورى تعليما للامة وقادتها من بعده . قال تعـالى « وشاورهم فى الامر » بل انه سبحانه وتعالى تكريما للمشاورة انزل سورة سماها « سورة الشورى » وقد ورد فيها : « وأمرهم شورى بينهم » .

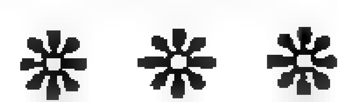
هذا ــ بل لقد عرض علينا القـرآن الكريم صورة أخـرى للشورى يتجلى فيها استشارة الصغير والاخذ برأيه حين يكون صوابا ، تأكيدا لمبدأ المشورة والحرص عليها ، من ذلك قصة داود وسليمان عليهما السلام ، فقد احتكم الى سيدنا داود رجلان أحدهما صاحب زرع ، والاخر صاحب غنم . فقد خرجت الغنم ليلا فأكلت زرع الاول . قدر داود عليه السلام قيمة الزرع ، وقدر قيمة الغنم ، فوجدهما متعادلتين فحكم لصاحب الزرع

يأخذ الغنم فخرج صاحب الغنم حزينا وكان يجلس بالباب سليمان عليه السلام فلما وقف على قضيتهما عرض عليهما حلا آخر ليعرضاه على والده داود عليه السلام ، يتلخص هذا الحل فى أن يتعهد صاحب الغنم بارجاع الزرع الى ما كان عليه ، وفى تلك الفترة ينتفع صاحب الزرع بخير الغنم ، حتى اذا ما عاد الزرع الى ما كان عليه استقل صاحب الغنم بغنمه ، واستقل صاحب الزرع بزرعه . ولما عرض هذا الحل على سيدنا داود عله السلام أيده ورضى عنه وعدل عن حكمه ، ولم تمنعه أبوته من الامتثال بالرأى صغيره سليمان ، وهذا ما سجله القرآن الكريم « وداود وسليمان اذ يحكمان فى الحرث اذ نفشت فيه غنم القوم وكنا لحكمهم شاهدين ، ففهمناها سليمان ، وكلا آتينا حكما وعلما » .

وروى لنا التاريخ ان الرسول صلوات الله عليه حينما خرج بجيش المسلمين فى غزوة بدر استشار أصحابه من الانصار ، فقال المقداد بن الاسود يارسول الله أمض لما أمرك الله ، فوالله لا نقول لك كما قال بنو اسرائيل لموسى « اذهب انت وربك فقاتلا انا ههنا قاعدون » ولكن اذهب انت وربك فقاتلا انا معكما مقاتلون . وقال سعد بن معاذ سيد الاوس : قد آمنا بك وصدقناك واعطيناك عهودنا ، فامض لما أمرك الله والذى بعثك بالحق لو استعرضت بنا هذا البحر فخضته لنخوضنه معك . ولما سار جيش المسلمين ونزل أدنى ماء من بدر قال الحباب بن المنذر للرسول — وكان مشهورا بجودة الراى — : أهذا منزل أنزلكه الله ليس لنا أن نتقدم عنه والمكيدة ، فقال : يارسول الله ليس لك هذا بمنزل ، فانهض بالناس حتى أو نتأخر ، أم هو الراى والحرب المكيدة ، فقال : بل هو الرأى والحرب نأتى أوفى ماء من القوم فانى أعرف غزارة مائه وكثرته ، فننزله ونغور ما عداه من الابار ، ثم نبنى عليه حوضا ، فنملؤه ماء فنشرب ولا يشربون ، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم : لقد اشرت بالرأى . ثم التقى الجمعان ، ولم تكن الا ساعة حتى هزم جمع المشركين ، وانتصر المسلمون : « وما جعله الله الا بشرى ولتطمئن به قلوبكم ، وما النصر الا من عند الله ، أن الله عزيز حكيم » .

وعلى هذا جرى صحابته والخلفاء من بعده ، فهذا عمر بن الخطاب يجمع عنده نخبة الصحابة للمشاورة والاستفتاء ، ويضن بهم عن تولى المناصب فى أطراف الدولة انتفاعا برايهم، واعتزازا بتأييدهم له ، ومعاونتهم اياه فيما يتولاه من ثواب أو عقاب .

وكان ربما استشار العدو الذى لا يأمنه كما فعل فى سماع رأى الهرمزان فى أمر الحرب الفارسية ، لانه بصير يطلب نورا ، فاذا رأى النور استوى لديه أن يحمل له المصباح عدو أو صديق .



وكذلك يروى لنا التاريخ أن المهلب بن أبى صفرة كان يحارب الخوارج تحت امرة الحجاج الثقفى ، فبعث اليه الحجاج يلزمه اتباع خطة فى

محاربتهم لا يستريح المهلب اليها ، فكتب اليه المهلب يقول : يا حجاج ان من البلاء ان يكون الرأى لمن يملكه دون من يبصره ، فترك له الحجاج الحرية فيما يراه من خطة لمحاربة الخوارج ، فحاربهم حتى كتب له النصر . ومن ثم يتبين أن الرئيس العاقل لا يرى غضاضة فى اتباع رأى مرؤوسه ما دام على صواب .

واذا ما اقتربنا من مشارف العصر الحديث فاننا نلتقى برجال اتخذوا الشورى عقيدة يدعون اليها ، ويناضلون فى سبيلها ، لا يرهبون جبروت حاكم ، ولا يخشون بطش ذى سلطان ، وفى مقدمة هؤلاء يقف السيد جمال الدين الافغانى أحد زعماء الاصلاح فقد صاح فى وجه الخديو توفيق الذى تراجع عما وعد به من اقامة حياة نيابية متعللا ظلما بجهل الشعب وغفلته .

قال توفيق : « انى أحب كل خير للمصريين ، ويسرنى ان ارى البلاد وابناءها فى أعلى درجات الرقى والفلاح ، ولكن مع الاسف أن اكثر الشعب خامل جاهل لا يصلح ان يلقى عليه ما تلقونه من الدروس والاقوال المهيجة فيلقون انفسهم فى تهلكة » .

فأجاب جمال الدين « ليسمح لى سمو أمير البلاد ان أقول بحرية واخلاص أن الشعب المصرى كسائر الشعوب لا يخلو من وجود الخامل والجاهل بين أفراده ولكنه غير محروم من وجود العالم والعاقل ، فبالنظر الذى تنظرون به الى الشعب المصرى ينظر اليكم ، وان قبلتم نصح هذا المخلص ، وأسرعتم فى اشراك الامة فى حكم البلاد عن طريق الشورى ، فتأمرون باجراء انتخابات نواب عن الامة ، لتسن القوانين وتنفذهاباسمكم وارادتكم يكون ذلك اثبت لعرشكم وأدوم لسلطانكم » .

وكانت الثورة العرابية فى جوهرها ثورة على التحكم الفردى بصوره المختلفة ، فقد كانت تهدف الى اشراك الشعب فى الحكم عن طريق نواب يمثلونه تمثيلا حرا صادقا . ولم يخمد صوت الشعب المصرى رغم هزيمة الثورة العرابية عن مطالبته بأن يتولى مقاليد نفسه بنفسه ، والا يدع الفرصة لمستغل مستبد يتحكم فيه ، ويفرض عليه مشيئته . وكانت ثورة ١٩١٩ صيحة أخرى فى وجه الاستبداد ، وتأكيدا لارادة الشعب فى أن تكون ازمة أموره فى يده لا يصرفه اجنبى أو طاغية وفق هواه .

وظل الشعب فى غليان مستمر حتى قيض الله ثورة ٢٣ يوليه سنة ١٩٥٢ التى تعد نقطة تحول حاسم وانطلاق بعيد المدى فى تاريخ الشعب العربى فى مصر ، بل فى تاريخ الامة العربية كلها . انها ولدت ضمير الشعب ، ونمت فى نفس قائد الثورة ، وتجاوبت فيها الجماهير من القيادة الثورية منذ التقت الطليعة الباسلة مع الشعب البطل . انها كانت ثورة الشعب الذى أعاد اكتشاف نفسه ، ووجد قيادته الوطنية المؤمنة الصادقة التى طال تطلعه اليها . والتى انصهرت ارادتها المصممة فى ارادة الشعب المؤمن ، لتصنع من هذا كله ثورة شاملة ، لا تستهدف استبدال

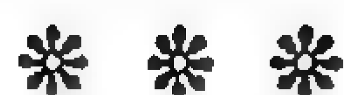
حكم بحكم ، وانما تستهدف اقامة نظام سياسى واجتماعى حر مقام ، نظام انجلت فيه كل القيم ، وطغى فيه الدخلاء والعمــلاء ، وأهــدروا كرامــة الوطن والمواطن .

انها كانت الثورة التى حققت الامل الكبير الذى تطلعت اليه الاجيال على مر الزمن ، الامل الكبير فى اقامةحكم وطنى ينبع من صميم الشعب .

وان الشعب ليذكر بالفخار يوم ٢٣ يوليو المجيد ، ويسجل للقــائد البطل والطليعــة الثورية انهم قادة جيل عرفوا ربهم وآمنوا به ، فكتب لهم ، وكتب بهم لامتنا الخالدة نصرا مبينا .

ان شعبنا قد عقــد العــزم على ان يعيد صنع الحيــاة على أرضه بالحرية والحق ، بالكفاية والعدل بالمحبة والسلام .

ان الشعب العربى يملك من ايمانه بالله وايمانه بنفسه ما يمكنه من فرض ارادته على الحياة ، ليصوغها من جديد وفق أمانيه .



المدرس وفنية التدريس

للدكتور حسين سليمان قورة
استاذ التربية المساعد بكلية المعلمات بالمنيا

ان الأثر الذى يتركه المدرس فى تلاميذه لجد خطير اذ انه يشكل حياتهم المستقبلة ويخلق منهم لبنات تصلح لبناء المجتمع . و فى هذا المعنى يقول برنارد باروتش Bernard Baruch عن أثر مدرسه فى حياته العامة : « ما كنت اعلم حينذاك ان هذا المدرس كان ممهدا طريقى مشجعا لى فى دراستى ، واضعا امام عينى من القوانين والاسس ما ينبغى أن اتبعه ... انهم المدرسون أولئك الذين يستمرون فى غرس الخلق الطيب والصفات الحميدة والاتجاه الى عمل الافضل » .

فمن الطبيعى ان المدرس الذى يقضى بين تلاميذه سنة أو اكثر سوف ينقل اليهم من ذات نفسه شيئا أو آخر فان كان الشخص الذى يحمل بين جنبيه جوهر التربية الصحيحة والعقلية الناضجة والحياة الاجتماعية السليمة فانه غالبا ما يؤثر فى تلاميذه تأثيرا بناء وقويما ، يؤكد هذا ما روته «سستر مارى اكسفير Sister Mary Xovier من ان جونز هوبكنز Johns Hopkins العالم الامريكى الشهير والمسماة باسمه واحدة من كبرى الجامعات الامريكية ، قد كلف طلبته فى الدراسات العليا : بدراسة خصائص مائتى طفل من اطفال الاحياء الفقيرة « ببلتيمور » ، مسترشدين بظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والبيئية التى يعيشون فيها ، ثم التنبؤ بمستقبل هؤلاء الاطفال طبقا لما تهدى اليه هذه الدراسة . وقد كان أجماعا من الدارسين نتيجة بحثهم — ان المائتى طفل الذين وقع عليهم الاختيار سوف ينتهى ٢٠ ٪ منهم على الاقل الى الاصلاحيات أو سجون الاحداث ...

وبعد خمس وعشرين سنة من انتهاء هذا البحث جاء أستاذ آخر ، فاستهواه ان يبنى عليه بحثا جديدا يتلخص فى متابعة هؤلاء الاطفال ، وكيف انتهى بهم المستقبل ، والى أى مدى تحقق ما توقعه لهم الدارسون الاول ؟ وكم كان مدهشا ان نتيجة البحث الثانى اثبتت ان أربعة أطفال فقط من مائة وثمانين امكن العثور عليهم ، قد انتهى بهم مستقبلهم الى سجون الاحداث . وعد ذلك غريبا فى مجال البحث العلمى حيث قد هبطت نسبة التنبؤ من ٢٠ ٪ الى ما يقرب من ٢ ٪ . فدفعت هذه النتيجة الدارسين الى أن يبحثوا عما جد على هؤلاء الاطفال بعد البحث الاول مما عساه يكون قد غير النتيجة الاولى واتجه تفكيرهم الى البحث عن مدرستهم فوجدوها قد احيلت الى المعاش وبتقصى الحقائق حول هذه المدرسة والمعاملة التى كانت تعامل الاطفال بها وجدوا ان سر التغير قد نبع من بين جدرانها .

ومن ناحية اخرى فان المدرس يمكن أن يلاحق بتلاميذه أشد الاضرار ويكون عاملا من عوامل الاتلاف لعقول التلاميذ ونفسياتهم فقد قرن كوجان Cogan بناء على البحوث التى قام بها « ملر » ودولارد Miller & Dollard أن المدرس يمكن أن يكون عاملا من عوامل الاضطراب النفسي كما يمكن أن يكون عاملا من عوامل حب التلميذ للعلم والتعليم بصفة عامة .

واجمالا : فانه تبعا لنوع الأثر الذى يحـدثه المدرس فى التلميذ تبنى الامم وتتكون ثقافاتها على حد ما جاء فى بحوث كوبر Cooper « اذا احببت ان تعرف ثقافة بلد من البـلاد فانظر الى مدارسها » وهذا ما دعا بعض العلماء التربويين الى تأكيد الحقيقة التى تقول بأن كفاءة المدرس فى تدريسه تقاس وتحدد بالآثار التى يتركها فى تلاميذه . .

ومن هذه المقدمات يتضح ان المدرس هو العمود الفقرى الذى لا غنى عنه فى انجـاز العمليـة التربوية وصياغتها الصياغة المناسبة للتلاميذ ، والطلاب بحيث تنتج أحسن النتائج وأقومها فى تثقيف العقول وتشكيل المواطن الكفء .

ويقول كولجريف Colgrave فى كتابه « المدرس والمدرسة » : « ان خلاص التربية وانقاذها من مفاسدها لا يكون الا بتأثير المثقفين الخبراء من المدرسين والمدرسات على التلاميذ الذين تحت رعايتهم » .

فالمدرس الذى يعد اعدادا ناقصا يحمل معه الى المدرسة التى يعمل بها فأس هذا النقص فى الاعـداد ليحفر بها فى ادمغة تلاميذه فجوات من الجهـل والافساد التربوى يوازى ما عنـده من ثقـافة مريضة : فكيف السبيل اذا الى الاعداد القويم ؟

ان اعداد المعلم حصيلة تربوية تقوم على أسس ثلاثة :

أولا ـ الاعداد فى المادة الدراسية .

ثانيا ـ الاعداد المهنى فى المواد ذات العلاقة بفن التدريس .

ثالثا ـ التدريب الفعلى على التدريس قبل مزاولته رسميا .

وهذه الفروع الثلاثة يجب ان تتوازن وتتعادل فى عملية اعداد المعلم اذا أريد له أن يؤدى مهمته فى التربية بنجاح . وسأقصر الكلام فى هذا المقال على الاساس الاول فقط . .

الاعداد فى المادة الدراسية :

ان حسن اعداد المدرس فى مادته الدراسية انما يكون بألا يخرج الى ميدان العمـل المهنى الا مجيدا للمادة أو المـواد الدراسية التى سيقوم بتدريسها اجادة تامة تسهم فى بناء العقول السليمة وتضع فيها الخمائر

الثقافية الصحيحة التي تهيىء السبيل الى الاستزادة العلمية دون خطأ او ضلال : فمن تخرج قليل الدراية بالمادة التى سيقوم بتدريسها أو بالمواد التى يحتاج اليها حين قيامه بفنه التدريسي عموماً : فهو فاشل على طول الخط من البداية الى النهاية ، اذ يخرج ناقصا فيما يفترض كماله فيه ، عاجزا فيما أظن انه عليه قدير . ومعلم هذا شأنه يبنى النقص فى النشء ويقدم الى المجتمع لبنات واهيــة منهارة الاســاس . ومدرس التعليم الابتدائى لا يفترق فى هذا عن زميله مدرس الاعدادى أو الثانوى كل يحتاج الى التكوين الكافى فى المادة الدراسية قبل أن يزاول مهنة التدريس فيها ، وكل ما هنالك من فرق هو أن المــادة اللازمــة للمعلم الابتــدائى تتسع وتشمل الاحتياجات العلمية العديدة للمرحلة الابتدائية ولمدرس الفصل فيها ، اما فى تهيئة المدرس الاعدادى أو الثانوى فيضيق هذا الاتساع بما يسمح بتركيز مناسب على مادة التخصص التى يقوم بتدريسها فى هاتين المرحلتين . على ان القاســم المشترك والمهم بين كل فئــات التدريس هو **اللغة التى يسوق المدرس بها معلوماته** حين يقوم بالتدريس وهذه اللغــة هى بالطبع عندنا اللغة العربية .

فالحكم على كفاءة أى مدرس أو مدرسة يجب أن ينصب على قوتين متعادلتين فى بناء هذه الكفاية :

الاولى ــ قوة الالمام بالمادة العلميــة التى يقــوم بتدريسـها : كالمواد الاجتماعية أو الصحية أو الرياضية أو نحوها .

والثانية ــ اضطلاعه باللغة العربية ودرجة المقدرة على التعبير عن حقائق مادة التدريس بها وابرازها ابرازاً لغويا سليما يفهم ويبنى مع البانين فى تدريس اللغة ذاتها .

وهنا ينبغى ان نؤكد خطأ من يدعى ان المرحلة الابتدائية يكفيها مدرس ضحل المعلومات حيث ان المعلومات التى يحتاج اليها النشء فى تلك المرحلة مبسطة ضئيلة لا عمق فيها ولكن على العكس فان المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التربوية فى بناء الطفل ثقافيا واجتماعيا وتربويا ، وما يتعلمه فيها شبيه بتلك الدوائر التى تنشأ حين يلقى بالحجــر فى بركة هادئة ، تبدأ صغيرة ضيقة ثم تتسع ويعظم اتساعها على وجه الماء وهى فى كبرها واتساعها ليست الا تلك الصغيرة التى بدأت بالقاء الحجر . فالطفــل ان تيسرت له سبل البداية الثقافية والتربوية القويمة فى مرحلته الابتدائية فسوف تكبر ثقافته وتربيته قويمة أيضا فى مرحلته الاعدادية والثـانوية اذا أزيلت من حواليه العوائق بالطبع ، ولكنه اذا بدأ ثقافة هزيلة فسوف يكبر معه هذا الهزال التربوى ويتجسم فى ثقافته هذا الخطأ العلمى كلما تقدم فى مراحل الدراسة الاعدادية والثانوية .. ولن يجدى كثيرا فى اصلاح هذا الخطأ وتقويم ذلك المعوج ما يبذل من جهد خلال هذه المراحل المتأخرة اذ قد يصبح الاعوجاج والخطأ عادة اكتســبت وتركزت طيلة الســنوات الست الابتدائية . ومصداقا لذلك يقول ابن خلدون فى مقدمته « فالانسان ابن عادته ومألوفه » ولاذكر لذلك مثــلا : فى سنة من ســنوات تدريسى

لاحدى فرق دبلوم المعلمات – وهى الفرقة التى وصلت الى قمة الاعداد لمهنة التدريس : تبينت ان احدى الطالبات تكتب كلمة « شىء » (وهى المكونة من شين وياء وهمزة) تكتبها بقنطرة تبديها وكأنها مكونة من شين وياءين وهمزة (هكذا شيىء) : فهالنا ان طالبة ستخرج للتدريس بعد شهور وستدرس مادة الاملاء العربى فيما تدرس ثم تقع فى مثل هذا الخطأ ، ولم يقوم من خطئها هذا ما قطعته من شوط زمنى طويل أثناء اعدادها فى مدرسة المعلمات . وتكونت فى ذهنى باديء الامر قضية ترجع بقاء خطأ هذه الطالبة تلك المدة الطويلة الى اهمال مدرسى مدرسة المعلمات . ثم اختبرت صحة هذه القضية ببعض محاولات الاصلاح التى قمت بها بنفسى وسلكت فى ذلك شتى الطرق الممكنة ، وفى نهاية المطاف كتبتها الطالبة مرة واحدة صحيحة ثم عادت ولم تغير من طريقتها الاولى فى الكتابة شيئا . فأدهشنى الامر وايقظ فى نفسى طبيعة البحث عن السبب الحقيقى لهذا الخطأ . ولحسن الحظ كانت المدرسة الابتدائية التى تخرجت فيها هذه الطالبة قريبة من موقع مدرسة المعلمات التى كنت أدرس فيها ، بل وكانت مختارة أيضا لقضاء فترة التربية العملية التى كنت أحد المشرفين عليها مما سهل مهمة الانتقال اليها والاتصال بمدرسيها ومدرساتها والعمل على اختبار كتاباتهم لهذه الكلمة . وبعد التقصى وجدت أن كثيرا من هؤلاء المدرسين والمدرسات أنفسهم يكتبون الكلمة خطأ ككتابة الطالبة . فأيقنت انذاك الا غرابة فى سلوكها فقد أخذت عن هؤلاء كتابتها الخاطئة ثم درجت على مثل هذه الكتابة طيلة مدة الدراسة الابتدائية مما جعلها عادة تكاد تكون جزءا من شخصيتها لا يؤثر فيه تدريب جديد للاصلاح ، وحينئذ عدلت القضية الاولى بما يرجع هذا الخطأ الى قصور الاعداد فى مدرسى المرحلة الابتدائية مما جعل الطالبة تتشرب منهم الخطأ وتكون عادة عسيرة الاقتلاع لانها نشأت فى مرحلة التكوين الحقيقى لشخصية الطفل واكتساب راسخ للعادات التى قلما يحيد عنها بعد ذلك.

هذه حادثة عارضة وصغيرة ولكنها تصلح للقياس عليها فى كل اخطاء مادة التدريس أو مادة اللغة العربية ، التى تلازم مدرس المرحلة الابتدائية الذى يزاول فنية التدريس ناقص الاعداد فى هذا الصدد ! .

على انه قد اتاحت لى فرصة الاشتغال بمهنة التدريس والاشراف على التربية العملية فى مدارس المعلمات ان اختبر معلومات الطالبات فى الفروع التى يعددن للقيام بتدريسها ، وفى اللغة العربية التى هى عماد الدراسة وبخاصة فى المرحلة الابتدائية : ولقد هدتنى ملاحظاتى الى أن اتبين أن غالبية الطالبات تتميز بالعى فى ابراز الفكرة والجهل التام فى الالمام بأوليات المواد العملية بما فيها اللغة العربية . ولست اغالى اذا قلت أن الطالبة كانت – اذا تكلمت فانها غالبا ما تقع فى سلسلة من الاخطاء العلمية واللغوية ، واذا ما كتبت على السبورة فكتابتها تعتورها فى كثير من الاحيان عيوب خطية ولغوية وفكرية وعلمية ، وكل ذلك لا شك ينتقل الى الاطفال ويلتصق بتكوينهم الثقافى بما يفسد حياتهم العلمية والدراسية حاضرا ومستقبلا .

دخلت على طالبة اثناء التدريب العملى على مهنة التدريس فوجدتها قد كتبت على السبورة ما يأتى : « س » بأربع أسنان متكررة بنفس الصورة عدة مرات ، الكلمات « الصاعبة » وتقصد الكلمات « الصعبة » والجاموسة بوضع همزة فوق الالف ... ودخلت على اخرى تراجع تلميذا يقول الطائرة أسرع من الباخرة وتصر هى على العكس ، وحضرت درسا لاخرى حاولت فيه آن تفهم الاطفال ان العصفور يطير الى اليمين اذا وجه ذيله ناحية اليمين ، وكادت طالبة ثالثة تضرب تلميذا لانه كان يقول ان جسم الحصان مغطى بشعر قصير وهى تصر على أنه لا شعر اطلاقا على جسم الحصان ! .. هذا الى كثير من الاخطاء النحوية والعلمية الاخرى : اننا والحالة هذه ـ فى حاجة الى التجريب العملى نشخص به الداء ونقترح على هداه الدواء . ولعل فى العدد القادم فرصة مواتية لبسط الكلام تكملة لهذا الموضوع .

* * *

حاجة مدرس التربية الفنية إلى التذوق الفنى وتاريخ الفن

للاستاذ محمود النبوى الشال

مفتش عام التربية الفنية بوزارة التربية

تعرضت فى العدد الماضى الى بعض الجوانب التى القت الضوء على حقيقة الاتجاهات والملامح التى تتعلق بحاجة مدرس التربية الفنية الى التذوق الفنى وتاريخ الفن مما يساعده فى القيام بدوره القيادى التربوى فى تنشئة الاجيال الصاعدة حتى لا يلتوى به الطريق او يضل عن الهدف او يبهم عليه القصد ..

وأود أن أضيف الى ما تقدم : العناصر الموضوعية التالية التى اشعر انها ستزيد الصورة وضوحا ، وتسعى الى تبديد الضباب والغموض الذى قد يحيط بمفهوم التذوق الفنى لدى بعض اساتذة الفن التشكيلى واساتذة التربية الفنية :

— تذوق القيم الفنية فى تراثنا العربى ودور المدرس فى العناية به والافادة منه :

● ان تراثنا العربى هو الدعامة القوية للشخصية العربية ، والقاعدة الثابتة التى تبنى عليها جميع الاتجاهات الفنية التطويرية ، فالحاضر الناجح يستمد من الماضى روحه وعظمته ، وليس لنا من مستقبل ما لم نعتمد أولا على الاصول الماضية التى تميزنا أصدق تمييز ، وتكون ملامح الشخصية العربية التى تنبض بمشاعرنا وتقترن بأحاسيسنا وتقاليدنا الحقيقية .

● من بين تراثنا الخالد أعمال عظيمة الشأن ، وثمرات فنية طواها النسيان ولم يؤذن لها بعد أن ترى النور الذى يحدد أهميتها ويبرز جلالها وعمقها ونفاستها . ان عددا غير قليل من اخواننا المشتغلين بالفن وبالتربية الفنية يعرفون الكثير عن فنانى الغرب وعن الحضارة الغربية ، ولكنهم لايعرفون الا القليل عن الفنانين العرب وعن تذوق التراث العربى الخالد ، واستلهام فنوننا الاصيلة ، واستيحاء قيمتها الروحية العميقة ، وتطوير نظرتنا عنها واستجابتنا اليها ، وتأثرنا بمضامينها الحضارية المجيدة .

● انها تشتمل على كثير من الدروس المفيدة التى تذكرنا بأننا نستطيع أن نشكل حياتنا الفنية وفقها من خلال ظروفنا السائدة وفلسفة حياتنا المعاصرة : بالتخطيط السليم الجاد لتحقيق هذا الاحياء ، وفتح آفاق متسعة لاستيعابها والتثبت من ملامحها ، للاخذ بيدها الى حيث تجد مكانها اللائق بها ، وما يحفظ للاجيال المتعاقبة مركزها ، وما يبث فيها الثقة بما يتميز به هذا الوادى الخصيب ، وما تزخر به المنطقة العربية الكبرى من ذخائر وكنوز ومن أمجاد فنية خالدة على الزمن ..

● ليس معنى هذا اننا نريد أن نحتفظ بتراثنا على حاله ، أو نبقيه جامدا لا يتطور مع الايام بصورته القديمة التى وصلت الينا — والا عد هذا توقفا وعجزا عن ملاحقة التطوير — ولكن معناه ان أسسه وقيمه المقدسة فى أصولها ، تتسم بالمرونة فى فروعها ، وانها مع الوعى والفهم والاجتهاد يمكن تطويرها وفقا لعوامل التقدم الانسانى والنهوض الاجتماعى ، على الا يخرج هذا التعديل عن اطار القيم الاصلية .

● ولكى يفسر مدرس الفن عمليات الابداع الفنى على أسس من التذوق السليم ينبغى الرجوع الى المؤثرات الحضارية والنزعات الجمالية التى كانت سائدة فى المنطقة العربية ، والا يبدأ تقدمه من فراغ ، والا كان يتقدم الى الفراغ ذاته .. لن يكون الابداع الفنى خلقا جديدا من العدم ، ولكنه شرارة تنطلق من الالهام لها مبرر من الواقع القائم . ولكنها تستمد عادة من التقاليد الموروثة .

● ان ما يكشف بوضوح عن الذوق الفنى لاية مرحلة تاريخية من مراحل الفن انما هو ما يجمع الكشف والبحث والتمحيص على أنه جميل ، وما يمكن الحصول عليه من وثائق ومستندات مرتبة ومبوبة .

● ان قديم الامة العربية يشتمل على كثير من المقومات الصالحة للبقاء والحياة ، ومن ثم لا يجوز بحال ان نقذف بكل قديم ونتخلص منه لمجرد أنه قديم ..

● ان ما كتب عن تراثنا فى الوقت الحاضر بطريقة محققة مخلصة : قطرة من بحر لا يتناسب البتة مع كثرته وضخامته واهميته فى مجال التثقيف والتذوق الفنى ، وفى تشكيل حياتنا الجديدة المعاصرة .

● ان بعض الكتب الغربية التى وضعت من قبل قد زيفت الحقائق ولم تنصف الواقع وقدمت كثيرا من المفاهيم الخاطئة والافكار الجمالية المضللة بغية التشهير والهدم وطمس الاسس والقوانين التى قامت عليها فلسفتنا الفنية العربية ، ولقد آن الاوان لنصحح هذه الانحرافات

المقصودة ، وأن نفتح عيوننا على هذه المزاعم الباطلة لنردها فى وجوه أصحابها بالبراهين الساطعة والحجج الدامغة .

● لكى تقوم الاعمال الفنية لانتاج التراث الاصيل يجب أن يكون التقويم نزيها كاملا سليما تضبطه المقاييس الصحيحة والموازين الدقيقة التى تحدد معالمه بكل دقة ، وتعطى له شكلا جماليا ذا وظيفة ملموسة ، مع سد الفجوات التى ما زالت غائرة ، وأن يتجلى فيه الانصاف والامانة والنظرة الخالصة المجردة . .

الممارسة الفنية عامل هام من العوامل التى تساعد المدرس فى احكام التذوق الفنى وحسن معالجته :

● لكى يكون المدرس متذوقا لابد له من الممارسة الفنية التى هى ضمان تنظيمى فى أن تكون خبرته مباشرة وواقعية ، وليتسع أمامه تبعا لذلك مدى الرؤية الفنية ، وتعميق الادراك ودقة الاستيعاب الكامل .

● بالممارسة والتجريب والمعاناة الفنية ضمان للفهم والمعرفة والاقبال على الدراسة مع حصر اهتمام المدرس فى الاداء الصحيح للعمل الفنى وحسن الاستمتاع به .

● ان فهم مشكلات العمل فن من الفنون ، يعيننا على تجنب سوء الفهم فى عمل فنى آخر ، وهذا بدوره يؤدى الى القدرة على التوصيل الجيد ونقل التجارب نفسها والمشاركة فيها .

● الممارسة عملية امتزاج نفسى وكشف ، عملية امتاع ومؤانسة ، عملية هضم ومشاركة ، عملية استقراء وتتبع ، انها العملية الحية التى تساعد الفرد فى انتقال القيم التذوقية المدروسة الى مواقف الحياة .

● الممارسة هى البوتقة التى تنصهر فيها مشاعر المعلمين والمتعلمين وأحاسيسهم ، بحيث لا يكونون متفرجين ، والا يتخذوا موقفا محايدا يستطيعون فيه أن يمضوا فى تحليل العمل الفنى وتقويمه تقويما ذاتيا عميقا بعد ملامسته الوجدانية وتفجير الاحساس المؤمن بالجمال .

التذوق الفنى بين فكرة الجمال ومظهر الجلال :

● حينما تحل احاسيسنا ومشاعرنا تجاه مبنى معمارى خالدكالهرم الاكبر بحجارتهالضخمة وحجمه الهائل ، أو تجاه ابى الهول العتيد برمزيته الخارقة وتعبيره البليغ الصامت او تجاه معبد مصرى قديم بتقاليده ونظامه أو تجاه اي معبد اثرى اخر ، فاننا نشعر فى قرارة نفوسنا بجلالها ، كما

نشعر بضآلتنا ، ضآلة استحياء أمامها كمعجزات باهرات فى الفن المعمارى القديم !

● قد لا نحس فى هذه المواقف أى جمال ، بل قد تبرز صورها احيانا ثقيلة أو قبيحة ، ثم لا يلبث هذا الشكل الفنى الجامد ان يتحول الى نظرة جمالية ، جمال الصورة والتصميم ، جمال نوع من التعبئة الروحية للنفس البشرية ، اذا ما أمعنا النظر والتأمل فيه .

● وقد نشاهد المحيط المترامى الاطـراف بنظرة سطحيـة عابرة محدودة تقتصر على الشعور بمساحته الضخمة التى لا نهاية لها من الماء بامواجه الصاخبة المتلاطمة ، ولكنه ايضا يثير فينا احاسيس روحية عميقة الاثر تنتمى الى مركز التجربة الجمالية الرهيفة التى تعلق بالذهن وتزيد من تقديرنا واعجابنا بالقيم الخفية الباطنة للذات الانسانية .

● وثمة حيوانات ومخلوقات عجيبة مخيفة تبعث فى نفوسنا الرهبة والانقباض والقشعريرة اذا وقعت ابصارنا عليها ، ومع ذلك فقد يمتزج الاحساسان ويتفاعلان ويتقارب الذوقان من خلال ما تثير فينا هذه وتلك من احساس غريب وما تعمق فينا من مشاعر او عواطف تشعرنا انتظام الحياة وانسجامها وتتبدى روعتها وجمالها من صدق الفنان الباطنى وقدرته الفنية على التقاط اجزاء التجربة والاهتداء الى طراز أو قالب فنى يمتزج فى وحدة عضوية متناسقة تثير فينا الجمال لا بشكلها أو بقالبها بل بمجموع هذه العمليات الفنية المعقدة .

● الجمال تناسق فى الصورة وتلاؤم فى الخطوط واحكام فى العلاقات وتناسب فى الاشكال ودقة فى التركيب ، ولكن الجلال يرتبط عادة بصورة من الصور قد تكون بشعة او مشوهة او كريهة وتفتقـر الى التناسق والتناسب والعلاقات . . الجمال يهدىء النفس ويريح الاعصاب وينعش الوجدان ، على حين أن الجلال يثير الخيال وينبه الحوافز الى النشـاط المستمر ويعكس فى النفس انطباعات الرهبة امام القوة النفاذة والجبروت الهائل !

اللغة عنصر هام فى تقوية الحالة الذهنية العامة ودعم التذوق الفنى :

● اللغة أداة هامة لها قيمتها العظمى فى بلورة الافـكار ، والتعبير باللسان يصل نورا بنور ، ويربط شعورا بشعور ، ويوثق فكرا بفكر ، وهو جزء من العملية الفنية لا يجوز فصله عنها ، بل هو مكمل لها ومؤكد لحقائقها .

● باللغة نستطيع أن نربط الجديد من الحقائق الجمالية بالقديم منها

والناظر بالمنظور ، انها سناد العلم ومظهر الخبرة وترجمان الفكر وآية الوضوح وعماد الخدمات والانتاج .

● للغة علاقة وثيقة وتأثير بالغ على عملية التذوق ، وهى عامل من اهم العوامل المساعدة للارتفاع بمستواها والنهوض بها .

● المنهج الجمالى القائم على جمال التعبير اللغوى ، على أساس ان اللغة هى المادة الاولية التى ينحت المتذوق الفنان منها صوره التعبيريةعلى نحو ما ينحت المثال من المرمر تماثيله ونحوته .

● ان حاجتنا اليوم الى التعبير اللغوى السليم اشد مما كانت عليه من قبل : باللغة يمكن دراسة القضايا الفنية والمشكلات الذوقية التى تعبر عنها .

● تساعد اللغة فى الارتفاع بمستوى الذوق الجمالى كنعصر اساسى من مقومات الانسان ، تؤدى حاجة التعبير عنه الى ابتكار مستمر فى الصور الفنية ، كما تساعد فى التعمق والتعليل والتكيف الفنى بحيث تستطيع تلك الصور تحقيق أهدافها .

● اللغة سبيل المعرفة ، وسبيل التفاهم الفنى والنفسى والثقافى ولا غنى عنها للوصول الى أكثر القيم الاصيلة رحابة واهمية واتساعا .

● يجب الا يخفى علينا ما لوحدة اللغة فى ميادين التخاطب والكتابة والتقويم من أثر خطير فى توثيق الروابط بين الافراد والجماعات وصهرها لايجاد التقارب والتلاقى والاقتران .

● ان اللغة اداة التفكير الحر والوسيلة الفعالة التى تسجل بهامنتجات القرائح ، ويحفظ بها التراث العلمى والفنى والادبى ، ويعبر الفرد بها عن مدركاته وعواطفه وخلجات نفسه ، فتعطيه ثروة فى آدابها وتراثها وتمنحه الابانة والتعبير عن مختلف نواحى التفكير والوجدان .

● اننا نتذرع باللغة عنصرا اساسيا لتقوية الحالة الذهنية العامة لدى الطلاب واقدارهم على الاستقبال المميز الحساس ، كما ندعوهم دائما الى تذوق جمال الالفاظ وتنميق العبارات واختيارها والتعبير بها والكتابة عن مقاصدهم وخواطرهم وافكارهم ، والتمكن من نقل هذا الادراك الى الآخرين : فى تعبيرات جمالية مختارة ، وهذه هى الناحية الايجابية فى مقدرة المتكلم على عرض موضوعه الذى يتحدث عنه بسمو وارتقاء .

● ان لكل كلمة وكل عبارة مجالا من التأثير الخاص يختلف اختلافا

واضحا بين كل كلمة وأخرى ، وعبارة وعبارة ، ان الكلمة الناجحة هى التى تستطيع ان تقوى وتشجى وتشبع ، وهى مفتاح التأثير بين الناقل أو الواصف ، وبين المستقبل أو المخاطب ، وهى الوسيلة التاريخية التى تسجل بها الافكار والانطباعات والخواطر .

● اننا نؤمن بمنطق الكلمة المنطوقة والمثبتة ، ونرى أنهما أساسيتان فى مجال التذوق الفنى ، وبخاصة أن كثيرا من الطلاب فى مدارسنا يفتقرون الى القدرة على التعبير والابانة بحرية وانطلاق عن افكارهم بالكلمات المهذبة الملساء . ومن الاهمية بمكان ان نتيح لهم الفرص التى تشجعهم على التعبير عن احاسيسهم والثقة بانفسهم ، وأن يشتركوا فى نقد اعمالهم وأعمال غيرهم ، فتتفتح أذهانهم ويعمق فهمهم ويتجدد ادراكهم تبعا لذلك .

ـ مراعاة المستويات والاستعدادات المتباينة بين الطلاب فى مجال التذوق الفنى :

● قديما اتجهت عناية المدرسين الى ذوى المواهب والاستعدادات الفنية وحدهم ، وظلت المستويات الاخرى لا تجد من يأخذ بيدها ومن يرعاها أو يوجهها وما تتطلبه من الكشف عن استعداداتها والسير بها قدما فى طريق الابداع والنمو والتفوق . وربما كان ذلك راجعا الى تأثير الخرافة القديمة الملتزمة التى تقول : ان موهبة الفن تولد ولا تصنع ، وان الفن هواية وليس هناك داع لممارسته على مستوى الجماعة كلها ، مما أدى الى قصر الاهتمام على ذوى المواهب الفنية وحدهم . وهذا الاتجاه أدى الى خلق أزمة انسانية وفكرية واجتماعية ، لان الموهبة ليست هى كل شىء فى مجال العمل الفنى .

● ان الموهبة ذاتها التى لا يصقلها العلم ولا تصقلها الخبرة والممارسة والثقافة والدراسة لا تنطلق منها الشرارة المتوهجة ولا تندلع منها النار التى تثير الفكر وتصقل الذوق . ان صاحب الموهبة الفنية تزداد انفعالاته بالفن عمقا ، وأحكامه على الأعمال الفنية وضوحا بمتابعته للدراسات وبموالاة المشرف الفنى له بالقيادة والتوجيهات الرشيدة .

● اننا لا نحرم العناية بذوى المواهب الفنية المتفتحة ، ولا نعارض فى ضرورة مؤالاتهم بالرعاية المتصلة حتى تصل بهم الى درجة عالية من النضج الفنى ومن جودة الانتاج : الا أن المبدأ الاشتراكى الجديد يملى علينا فى الوقت ذاته أن ننظر الى جميع الأفراد على أساس من وحدة الشخصية الانسانية وتداخل مظاهر النشاط فى صوره المختلفة . واستنادا الى هذا ينبغى أن نوجد التخلف فى تجارب مباشرة مع الجماعة وان يتصل دائما بالمجالات الأخرى . ان هذه الطائفة لا تعوزها الموهبة ولكن ينقصها

جو العمل السليم الذى يندفعون فيه بطاقاتهم واستعداداتهم وقدراتهم الى الظهور .

● ان من أهم واجباتنا كمربين أن نهيىء المجال أمام هذه الخامات البشرية جميعها لا فرق بين موهوب أو غير موهـوب للتفتح والتجاوب والنمو ، والتكفل بتقديم مختلف الخدمات لهم ، وموالاة تدريبهم حتى تبرز شخصياتهم وتؤهلهم لتحمل مسئولياتهم الفردية ومسئولياتهم فى اطار الجماعة المتعاونة على السواء ، حتى لا يكون من بينهم من يعد كما مهملا أو أرقاما بلا مدلول ، ولا يصح أن يكون بيننا مكان لطالب عاطل أو متخلف فى مجتمعنا الحديث الذى يقوم على الكفاية والعدل واعطاء الفرص للجميع ، الكل لا بد أن يكون مع الجماعة قوة بناءة مشتركة للقضاء على الاتكالية والسلبية ، حتى يصبحوا جميعا خلايا حية فاعلة فى الكيـــان الاجتماعى العام ، وعلى هذا يجب أن يعطى كل فرد مهما يكن شأنه ومهما يكن مستواه فرصة الانتاج والعمل والاسهام الايجابى فى مجالات التذوق الفنى على مستوى طاقته وفى حدود قدرته واحتماله وسرعته :

● كما ينبغى أيضا ان تتاح للطلاب فرص متزايدة كلما تقدموا فى سنى الدراسة وأن يشتركوا فى مجالات تذوقية متطورة فى المراحـــل الاعلى فيناقشوا ويساهموا فى الحكم مع ازدياد العـــلاقات والتأثيرات المتبادلة ، ودفعهم الى أن يتعلموا بمساعدتنا وتوجيهنا ، وأن يتعـودوا التماس المتعة واللذة فى التواجد مع الجماعة ، وأن يفتحوا عيونهم على كل موقف جمالى بالتأمل الخصب والملاحظة الدقيقة والتقصى الواعى .

ـ التذوق الفردى والتذوق الجماعى وأثر كل منهما فى العلم والمتعلم:

● التذوق الفنى أمر نسبى لا يصح ان يختلف عليه الناس ، لان ما يستهوى ذوقى قد لا يستهوى أذواق الآخرين ، وليس لشخص كائن من كان ان يفرض على الغير آراءه الذوقية ، أو حتى يعتقد أنها ينبغى أن تطابق آراء الآخرين أو تستثير فيهم أخيلة مماثلة لتلك التى مرت فى ذهنه.

● لا بد أن يكون للتلقائية الفردية أول الامر نصيب محدد فى مجـــال التذوق الشخصى والابداع الفنى ، وأن يكون الحكم الذوقى ترجمة ذاتية لصاحبه بل بلورة لتجربته الجمالية ، وهذا يقوى شعور الفرد بشخصيته وارادته .

● ولكن التذوق الفردى لا ينبغى أن يصرفنا بأية حال عن أهميـــة الاتجاه نحو ممارسة التذوق الجماعى ، اذ لو كان الذوق شيئا فرديا تماما لاكتفى الفنان بممارسة فنه لنفسه فقط ، ما دام أن أحدا لن يفهمه أو

بعنيه ، ولن يتفق معه فى الحكم على عمله . اما أن الفنان يتوقع مشاركة الآخرين له فى رايه وحكمه فهذا معناه أن التجربة الجمالية ليست فردية فحسب ولكنها تزيد على مجرد التذوق الفردى .

● نحن حين نحكم على اى انتاج فنى بأنه جميل فلسنا نعنى أن جميع الأفراد يرونه جميلا كما نراه وانما نعنى أن كل من يتأمل هذا الموضوع فى الظروف نفسها التى نتأمله فيها لا بد ان يراه جميلا .

● التذوق الجماعى لا يقل أهمية عن الحاجات الفردية حتى تتحقق بين الأفراد المتذوقين وحدة المشاعر فى فهم اى عمل فنى وتقديره ، وهذا ما يفسر معنى الشمول فى الحكم الجمالى .

● ان بعض الأفراد الذين يجولون فى متاحف الفن أو معـرض من معارض التصوير مع زملاء لهم يحاولون أن يظهروا أمامهم بمظهر الخبراء المتمكنين الذواقين ، وهم بهذه المثابة يستقبلون من الصور المعروضـة منبهات كثيرة وانطباعات شتى ما كانت لتتاح لهم لو انهم زاروا هذا المعرض بمفردهم .

● وعلى هذا الأساس تصبح التجربة المشتركة والزيارات الجماعية سبيلا الى دعم التفاهم وتوصيل الأحكام الخاصة والتجارب الى الآخرين كما تساعد فى استنباط اشياء كثيرة مختلفة نتيجة لتعدد مواضع اهتمامات الأفراد المشتركين فى عملية بعينها من عمليات التذوق ، لأن تأثير أى عنصر واحد يعتمد فى حد ذاته على العناصر الأخرى التى توجد معه .

● ولعل من الفضائل الكبرى التى تذكر لمدرس التربية الفنية اتصاله الشخصى الدائم بتلاميذه اثناء الممارسة والأداء الفنى مقدرا لكل واحـد منهم استقلاله أولا بنفسه والتحقق من أذواقهم وميولهم الفردية ، بحيث لا يفقد أحدهم فرديته فى حالة التأمل والخلق الفنى ، وأن يحرص على مبادلتهم الرأى والمناقشة وضروب الحوار المثمر ، على الا يقتصر فى هـذا على الاتصال الفردى وحده ، بل يوحدهم جميعا فى تجارب جمالية متعددة ومباشرة مع المجموعات الأخرى ليتحقق الشعور الكامل المطلوب بأفكار وأذواق وعقول الآخرين والتجاوب معهم وادراك ما فاتهم أو ما عجزوا عنه دون غيرهم .

ـ تذوق الأعمال والانتاج الفنى فى المتاحف والمعارض الفنية :

● المتاحف والمعارض الفنية مصادر حية للتثقيف والتذوق الفنى ، وهى كتب مفتوحة أمام الزائر تهدى اليه دون مقابل ، ومدارس للاعداد

والتكوين والتنمية والتوجيه السوى ، لهذا يجب على كل مشتغل بالفن والتربية الفنية أن يتخذ من زيارتها فرصا للبحث والكشف والتأمل والدراسة الواعية ، ومحاولة الخروج بخبرات عميقة ، وقيم تذوقية ، ومفاهيم جديدة ، ووجهة نظر خاصة بالنسبة للاعمال الفنية المعروضة .

● وهذه المتاحف والمعارض الفنية ينبغى ان تعد اعدادا فائقا بعيدا عن الارتجال حتى تقدم حلولا مركزة ومستساغة لبعض المشكلات الفنية الراهنة ، واظهار تجارب جديدة ونماذج مختارة فى خدمة الأغراض الفنية التى اقيمت من أجلها .

● ولعل من أهم الخدمات التى ينبغى أن تحققها تلك الدور فى مجال التذوق الفنى ان تسجل لهذه المعارض والمتاحف كتيبات تفسيرية متجددة تبين بين حين وآخر فلسفتها واهدافها ومقاصدها ونواحى الابداع فيها ، وان تهيىء للمدرسين والمتعلمين فرص الزيارة العلمية ، وان يعد لذلك تخطيط سابق يحدد معالم الزيارة والنواحى التى يمكن ان تكون جديرة بالدراسة لارتباطها ببعض الأعمال المطروقة أو الاتجاهات التى يرادتسليط الضوء عليها بالذات . .

● والجدير بالملاحظة انه يصعب تذوق عدد كبير من الأعمال الفنية فى وقت قصير وفى زيارة واحدة ، لما يتسبب عن ذلك من خلط واضطراب يحولان دون تحقيق الفائدة المرجوة من الزيارة ، ولهذا يحسن الاقتصار على عدد محدود من الأعمال الفنية لدراستها دراسة وافية عميقة ، مع ملاحظة ان الأفراد يختلفون اختلافا بينا فى مدى ملاحظاتهم وتمييزهم الواعى لهذه الاستجابات ، وربما كانوا يختلفون أيضا فى درجة التباين فى مستوى استجاباتهم وفى مواقفهم وفى انفعالاتهم وتأثيراتهم الجمالية وفى اختباراتهم وآرائهم النقديه .

● ومهما يذكر من امر فانه ينبغى أن تكون هذه الزيارات دافعة على الكشف والتكيف والانشاء والابتكار ومضاعفة النشاط والجهود التى تبذل باخلاص لتحقيق التقدم الفنى وتشجيع العقول المتفتحة للبحث الراغبة فى الدرس .

● وربما كان من المفيد أيضا ان تنشأ داخل المتاحف الفنية فصول دراسية مسائية للتذوق الفنى وتاريخ الفن وتعد هذه الدراسات من جميع الزوايا الفنية التى تعالج المشكلات الجوهرية فى ضوء احتياجاتنا المعاصرة مع تشجيع الجماهير على حضور هذه الحلقات الدراسية للتمرس بهذه الخبرات فى سبيل النمو الفنى ، وايجاد القابليات الكثيرة لدى افراد الشعب على اختلاف هيئاته ووظائفه .

● ولا يفوتنى هنا أن اذكر بالتقدير التقليد الحميد الذى استنته الادارة العامة للفنون الجميلة هذا العام ، وذلك بعقد ندوات متتابعة تقام داخل قاعة العرض للفنون الجميلة بالغرفة التجارية بباب اللوق فى اليوم النهائى لمدة العرض لكل معرض جماعى او فردى يقام ، فيقدم اعضاء الندوة من الاساتذة المختصين كما يقدم الفنان او الفنانون المشتركون وجهة نظرهم عن المعرض وتذوق الاعمال المعروضة مع ابداء الرأى فيها وفى اتجاهات الفنانين . ويشترك الجمهور فى هذه الحلقات الدراسية الختامية بالرأى والتعقيب والاسئلة ، وفى هذا المظهر الثقافى الجميل ما يبشر بالخير المرجى والفائدة الملموسة . وبودى أن يتنبه القائمون على هذه السياسة الرشيدة ان يسجلوا كل ما يدور من آراء ومناقشات مؤيدة او معارضة فى كتيبات مستقلة عن كل معرض أو كتاب شامل لمجموعة معارض الموسم ونشر هذه المطبوعات وتعميم تداولها على نطاق كبير للافادة منها باعتبارها محصلة غنية وذخيرة موفورة الخصب والنماء بالفكر الحى والنقد الفنى الذاتى .

ـ المعينات التعليمية فى مجالات التذوق الفنى :

● للوسائل التعليمية أثر بالغ فى دعم التذوق الفنى وغرس القيم الجمالية فى الناشئة ، وفى المساعدة العملية على الاثارة العاطفية وتقريب المفاهيم والافكار التى لا غنى عنها لكل متعلم والتى يصعب الوصول اليها بطريقة أو بأخرى . وقد تعددت أنواع هذه الوسائل وتنوعت مسالكها فى الوقت الحاضر تنوعا ملحوظا ، وما يزال الطريق أمامها مفتوحا للنمو والتقدم .

● ومن بين هذه الوسائل الصور والمنسوخات والكتب المصورة والافلام والشرائح الملونة والنماذج المجسمة المختلفة من طبيعية ومصنوعة والتسجيلات الصوتية ، وكل هذه الوسائل وغيرها من شأنها ان تساعد فى خلق قيم رفيعة وحوافز جديدة ترفع من مستوى الاداء ومستوى التذوق فى جميع الجوانب النفعية التى تنعكس بدورها على ثقافة الطلاب وتسمو بتفكيرهم وترفع من أذواقهم وتعمق من ادراكهم ، وتخلق فى نفوسهم الشغف كما تستهويهم نحو تذوق ما فيها من قيم فنية تشكيلية واجتماعية على مستويات مختلفة يمكن التمييز بينها بكل دقة ، ومن ثم يتحقق الفهم العميق بأسرارها وعناصرها وشحن الافراد بالقيم الفنية التشكيلية التى تتضمنها وتنمية قدراتهم الابتكارية على العمل والانتاج والتعبير والتأثير فى الادراك الفنى .

● وربما كان من المفيد أن نتيح الفرص الواسعة لتدريب الطلاب

بالمدارس على انتاج الوسائل التعليمية وفق احتياجات المواد التعليمية ، وفى مجالات العمل فى حقل التربية الفنية ما يهيىء للناشئة سبل العمل الخلاق وانتاج بعض انواع الوسائل الملائمة .

● واذكر فى هذا المقام بالثناء والتقدير ما حققته الادارة العامـــة للوسائل التعليمية بالاتفاق مع تفتيش التربية الفنية بالوزارة من اعداد مجموعات من الشرائح الملونة لمختارات من مصادر الانتاج الفنى بالمعارض الدورية السنوية العامة التى يعدها التفتيش عاما بعد عام لعدد من المناطق التعليمية التى تشترك معا فى هذا المعرض ، وكذلك بعض المعارض الدولية المشهورة التى تقام محليا ، وهذه خطوة موفقة نرجو ان يعم أثرها جميع المديريات التعليمية للافادة منها فى مجال التذوق الفنى .

● وحبذا لو امتد تفكيرنا الى اعداد بعض الافلام التى تسجل هـذه المعارض فى جوها الحقيقى ، وبعض مصادر الانتاج الفنى وطريقة عرضه والخطط التجريبية وتنسيقها حتى يتسنى معايشة هذا الجو الجمالى فى بيئته وعلى طبيعته .

ـ علاقة التذوق الفنى بتاريخ الفن :

● ان التاريخ يعرض علينا أمثلة وصفية وسيرا متتابعة لحضارات عاشت ثم بادت ، استقرت ثم اضمحلت شيئا بعد شيء ، وانتهت فجـأة ليحل غيرها محلها نتيجة لقوة الحضارة الجديدة اللاحقة .

● ونحن لا يعنينا كثيرا فى دراستنا الجانب التاريخى المحض والسرد الزمنى البحت والعلاقات العامة وتسلسل الاحداث وتتابع الفترات التى مرت بها البشرية على توالى العصور وعلى مر الحقب ، الا بالقدر اليسير الذى لا محيص عنه لربط آثار الفن بالمواقف والاوقات الزمنية والعهود والملابسات التى ازدهرت فيها .

● انه ينبغى ان نكون على تمام الحذر من الخلط الذى يحدث أحيانا حين يتحدث البعض عن الفن والتاريخ واعتبارهما مظهرا واحدا متحدا . ان الدقة العلمية تحتم علينا الا نوازن بين الظاهرات التاريخيـــة والسير والقصص وبين القيم الفنية الا بما تقتضيه التجارب الذهنية التى مر بها الفنان والملابسات الحاسمة التى تعرض لها والظروف التى أحاطت به .

● ان الفنون توصل لنا تجارب وتجعل فى مقدور الكثيرين أن يصلوا الى حالات شعورية كانت ستظل مقصورة على القليلين بدون هذه الفنون وفى مقدورنا ان نضيف الى ذلك قائلين : ان الفنون هى أيضا وسـيلة تمكن الفنانين انفسهم من أن يحيوا حياة عميقة ما كانوا يستطيعون أن يمروا بها بدون هذه الفنون التى تحمل فى طياتها أسرار الحياة ودقائقها ، فدراسة الفنون وممارستها تضفى على الفنان قـــوة هائلة وتحميه من

تشتيت طاقاته ، الشيء الذى هو اعظم خطرا يتهدده ، ومع ذلك فان للفنون أثرا تربويا شاملا يخفى على الكثيرين فى كيفية نمو المواقف ، ومدها بالقيم التى يعز ادراكها على الكثيرين ، الا من وهب الاحساس الفنى الرفيع .

● ليس المقصود ونحن نحدد العلاقة بين التذوق الفنى وتاريخ الفن فى حقل التعليم العام ـ أن نتعرض تعرضا كاملا لما يسمى بالسرد التاريخى والسياق الزمنى البحت ، ولكن الذى ينبغى ان نركز عليه هو أن نعطى للمتعلم فكرة واضحة عن الهدف الاساسي والفرض الهام من دراسة الحدود اليسيرة فى تاريخ الفن والفرض الهام من عملية التذوق الفنى من خلال ذلك .

● والذى يجب التركيز عليه فيما ارى هو عملية تذوق فلسفة الانتاج الفنى وفهمها وما يحمله هذا الانتاج الكثير من قيم فنية كنشاط حضارى للجنس البشرى كله ، وعلى ذلك يكون الأساس الذى نبنى عليه اتجاهنا لصالح المتعلمين فى التعليم العام على اختلاف مراحله التى تعنى بهذه الدراسة .

● تذوق الدارس للحضارات الفنية فى بعض مختارات من انتاجها فى الفنون التشكيلية ، ومعرفة الأسس الفنية فى كل عمل فنى ومميزاته وخصائصه ، والوقوف على العناصر الجمالية التى يشتمل عليها ، وكيفية الافادة منها ، والاجراءات التطبيقية الممكنة لتحقيق الأغراض الوظيفية والمهام الحيوية التى لا غنى عنها .

● معلومات مشتقة من دراسة التراث الفنى تحقق نوعا من الادراك والوعى والعلم الصحيح فى بعض الفنون الاساسية موازنة بغيرها من فنون مختلفة اخرى تجوز الموازنة بينها ، ومعرفة الفلسفة التى دفعت فنا بعينه الى شكل معين مخالف لشكل آخر .

● بيان الصلات والاختلافات فى الأسلوب والفلسفة التى دفعت بعض الفنانين فى عصور مختلفة أن تتجه بفنها الى اتجاه بعينه ، ومحاولة الكشف عن التنوع الملحوظ بين هذه الاساليب وتأثيرها فى خلق التوازن أو التوفيق بين الصفات المتضادة أو المتعارضة والصفات المتلاقية .

● معرفة خاطفة ببعض العلاقات الاجتماعية والدينية والبيئية التى كان لها دور فعال فى تكييف معين لحضارة فنية خاصة .

● التركيز بشكل عام على الحضارات الفنية ، وبخاصة الشرقية والمصرية والعربية ، وتأثيرها فى الحضارات الاخرى ، مع محاولة توجيهها توجيها قوميا .

● دراسة المدارس الفنية الحديثة واتجاهاتها والعلاقة بينها وبين فنون الاطفال فى حدود مبسطة ومقربة .

● عرض لانتاج بعض الفنانين المعاصرين والتعرض لفلسفة هؤلاء الفنانين واتجاهاتهم من واقع اعمالهم ونشاطهم .

● علاقة فنون الاطفال بالحضارات الفنية المختلفة وبخاصة ما يدور فى مداراتها وفلكها ، من حيث الأسلوب واختلاف البواعث والتشابه والتباعد بينها فى بعض المواضع والسمات المعبرة وأسباب ذلك .

● تذوق الفنون المعاصرة والوقوف على العلاقة بينها وبين بعض الفنون البدائية والشعبية فى بيئات مختلفة .

● مدى ملاءمة الخامة لتشكيل معين من الانتاج الفنى والاهتمام بما لعبته الخامات المحلية ــ بعد دراستها ــ من دور فعال فى تطوير الانتاج الفنى بما يلبى احتياجات العصر وميول الوقت .

● القيام بزيارات على الطبيعة للمتاحف الفنية المختلفة مثل المتحف الاسلامى والمصرى والقبطى والمتاحف الشعبية وغيرها من المصادر الدراسية ، على أن تكون هذه الزيارات مركزة على جوانب معينة تقصد لذاتها ، وتدرس دراسة جماعية ثم دراسة فردية .

● التعرض لبعض الانتاج الفنى متعدد النواحى والاتجاهات ، وبخاصة من انتاج الفنانين الرواد العرب ، وتحليل هذه الاعمال بالفانوس السحرى لتأكيد الجوانب السابقة .

● نقد الأعمال الفنية ، وتحديد الأسس والزوايا والقيم التى يمكن الارتكاز عليها فى هذا المجال لتمكين الطلاب من قراءة العمل الفنى وتحليلها وتكوين رأى شخصى وفق هذه الاسس . .

ــ خاتمة :

لقد ركب الله عز وجل فى الناس طبيعة الابتهاج بالجمال وتذوقه ليجعله عنصرا من عناصر السعادة فى الحياة الارضية . ومن شأن هذا الجمال أن يمدنا بالاشباع العاطفى المباشر والاستجابات الانفعالية تحقيقا للتنوع والشمول ، وتجنبا للرتابة والملل .

وبعد ، فان التذوق الفنى فى مجالات التربية الفنية يعد كيانا ثوريا وثابا فى الحقل التعليمى ، ويجب ان تهيأ امامه كل الفرص والظروف والامكانيات التى تسمح له بالسير سيرا حثيثا مع الحركة التعليمية التربوية الحديثة ليكشف امام الاجيال الصاعدة معالم الطريق المستقيم الى النور الحقيقى والسعادة المنشودة ، ومن أجل السمو بالنفس وبالبدن وبالمبادىء الخلقية والفكرية والثقافية ، ومن أجل بناء الشخصية المتكاملة السوية ، بل من أجل تعميق الحياة .

هل تنقصنا «النظرية» فى الادارة المدرسية

للدكتور احمد محمد عمر
وكيل المعهد الزراعى العالى بالمنيا

وصلت دراسة الادارة أوج قمتها فى هذه الفترة من الزمن المعاصر حيث تعقدت مشاكل توجيه الافراد فى المنظمات المختلفة بوجه عام وفى المنظمات التعليمية بوجه خاص . فلقد كانت دراسة الادارة المدرسية فى الماضى نوعا من سرد القصص المشهورة عن بعض الاداريين الذين نجحوا يوما ما فى ادارتهم ، كما كانت الادارة ذاتها نوعا من تخمينات الكثيرين من اجل ذلك كان من غير الممكن أن يوصف حقـــل الادارة التربوية بقرابته لنظريات ايضاحية تحتوى على فروض ابتكارية ، او نتائج قائمة عـلى بحوث ، الا ان برنامج الادارة المتعاونة الذى تشرف عليه مؤسسة كيلوج Kellog الامريكية قد احدث تغييرا فى المفهوم الذى كان موصـدا على امكانية خلق نظريات ادارية ، وأصبحت دراسة الادارة المدرسية فى مكان الصدارة فيمايختص بالبحث عن الاسس النظرية لانواع نشاطها المختلفة.

ولو ان الوقت لم يحن بعد لاصدار نظريات ادارية عامة مكتملة بالمعنى المعروف الا ان علينا ونحن فى اول الشوط ان نكتب ونحلل عبارات مدخلية نصف بها مفاهيم الاوضاع التى نعنيها . ففى الخمسينيات اعتقـــد التربويون أن حقل الادارة المدرسية قد تعرف جيدا وان الشك فيما ظهر من تعريفات هو أمر بعيد الاحتمال . وقـــد كان لتعريف « موهلمان Moehlman » للادارة المدرسية عام ١٩٤٠ وقع كبير فى أوساط المهتمين بكل ما يتصل بالادارة حتى ان كل ما تلاه من تعريفات فى ذلك الوقت بات يتخذه أساسا لمقارنات صلاحيتها ، ثم تغير الوضع بعد عشر سنوات اخرى حينما تعقدت المسائل واختلط الامر على القائمين بالادارة بحيث اصبحت دقة تعريف موهلمان غير ذات موضوع ، ثم خرج غيره من العلماء الذين كونوا المؤتمر الوطنى الامريكى لاساتذة الادارة المدرسية بتعريفات تحمل تشابها ضئيلا لتعريف موهلمان ، واتفقوا جميعا على أن يطلق على الادارة المدرسية اسم « الادارة التربوية » تعميما وشمولا لمفهـــوم الادارة فى المدرسة . اما اليوم فقد تميزت الكتابة فى الادارة المـدرسية أو الادارة التربوية كما هى معروفة الآن بالبحث عن «مادة » الادارة وعن « نظرية » تربط اجزاء هذه المادة بعضها ببعض .

وعلى الرغم من ان دراسة الموضوع قد بدات طيبة على ما يبدو الا ان

السنوات التى مرت ما زالت قليلة حتى تغير أفكار رجال الادارة المدرسية القائمين بالعمل فعلا . ومما يساعد هؤلاء على موقفهم ما قرره والتون Walton من ان مادة الادارة المدرسية ليست بعد نظاما علميا : انها تقترض قطاعات متنافرة من العلوم الاخرى كالقانون والاقتصاد والتجارة والعلوم السياسية ، وعلم النفس الاجتماعى ، وعلم الاجتماع ، والتربية والهندسة والمعمار ، والاحصاء . لذلك فهى تفتقر الى « جسم المادة المنظم » والى اساس نظرى متين ، ثم الى أساس فنى واضح ، هذا بالاضافة الى أن ما درس من دروس الادارة المدرسية الى عهد قريب كان وصفا لبعض أنواع الخبرات ، وانواع الحرص ، أو التوصيات التى ربما احتوت على الامل فى صحة اتباعها ، كما كانت سردا لقصص النجاح الادارى وتتبع الوقائع الادارية التى يفهم الدارسون منها ان المسألة كلها حسن تصرف او Common sense ، فالى اى حد كانت هذه الدراسات مفيدة لمن يرغب فى ارتقاء سلم الادارة ؟ الله وحده يعلم .

الا أن الاهتمام المتزايد نحو النواحى النظرية فى الادارة التربوية قد بينت اكتفاء بالطريقة التقليدية لتدريس هذه المادة مع الرغبة فى تكوين مستند ادارى يحتوى على نظريات علمية ويعتبر الاهتمام بالنظرية الادارية شيء حديث على الادارة التربوية التى ظلت دائما « عملية » بمعنى استبعاد « النظرية » بمفهومها العلمى . ومنذ عام ١٩٤٦ خرجت الى حيز الوجود عديد من المحاولات الفردية شكلت أساسا متينا للاهتمام « النظرى » فى الادارة ، ثم تدرجت المحاولات الفردية الى المجهود الجماعى الذى شكل ثورة من نوع جديد فى نجاح البشرية وسيطرتها على قواها . ومن بين الهيئات التى اهتمت بموضوع النظريات الادارية التربوية :

١ ــ المؤتمر الوطنى الامريكى لاساتذة الادارة التربوية الذى عقد فى « انديكوت » بولاية نيويورك سنة ١٩٤٧ .

١ ــ مؤسسة كيلوج الامريكية والبرنامج المتعاون للادارة التربوية حيث بدأ تعاونهما بولاية ميتشجان بامريكا خلال عام ١٩٥٠ .

٣ ــ مجلس الجامعات الامريكية للادارة التربوية والذى بدأ نشاطه عام ١٩٥٤ .

٤ ــ محاولات الباحثين فى الموضوع من خلال دراساتهم للحالات الخاصة ،وتمهيدهم الطريق للحصول على تشكيل نظرى للادارة .

ومن مجهودات هؤلاء جميعا تغيير مفهوم نظرية الادارة التربوية الى مفهوم جديد .

وحتى نحاول توضيح هذا المفهوم الجديد نقول ان شيئا ماقد يوصف بانه نظرى اذا كانت قيمته فى نظر التطبيقيين او الذين انحـــازوا الى التطبيقية ــ اقل عن كونه عمليا أو مفيدا ، ولقـد اصبح هـذا الانحياز مأخوذا على النظرية بشكل عـام وعلى النظرية التربوية بشـكل خاص واصبح موضوع النظرية فى حكـم المرفوض خاصة من بعض التربويين الاداريين الذين لا يقبلوا بسهولة دخول النظريات حقلهم التطبيقى .

وربما اثيرت مناقشات عديـدة حول اهمية النظرية فى حقل الادارة التربوية طالما وأن هناك عادات وخبرات ومعتقدات الفها رجال الادارة المدرسية ونجح كثير منهم فى أعمالهم ، الا أن تعقيدات المسائل الادارية وبعدها شيئا فشيئا عن البساطة ، ورغبة الكثيرين فى أن تبنى الادارة على نظريات أساسية قد حفزت كثيرا من الباحثين على دراسة اسباب خوف الاداريين التربويين من نظريات الادارة ، ومما وجده جتسل Getzel وكولادارسى Coladarci اسبابا لهذا الخوف ما يأتى :

١ ــ الارتباط بالحقائق دون غـيرها . ٢ ــ الاحترام اللا ارادى لسلطة « الخبراء » والقوانين الادارية . ٣ ــ الخوف من « النظرية » . ٤ ــ عدم كفاية اللغة المهنية الادارية . ٥ ــ الميل الى العاطفية الممزوجة بالنظرية الشخصية فى الادارة .

٦ ــ والحقيقة انه تجب اضافة نقطة سادسة الى الخمس السابقة ، الا وهى « قلة فهم ماهية النظرية » .

ومن الناحية الواقعية نجد ان هذا الخوف ليس قاصرا على الاداريين التربويين فحسب بل يشترك معهم فى هذا الخوف من باشر عملا إداريا ما . وما من شك فى ان هذه المخاوف تبدو واضحة بين صفوف التطبيقيين من الاداريين التربويين . وحتى تكون على بينه من أمر هـذه الاسباب نستطرد قليلا فى شرحها :ــ

أولا ــ الارتباط بالحقائق دون غيرها :

هناك اعتقاد شائع بأن كل ماهو ضرورى لتحسين الادارة التربوية هو جمع الحقائق الادارية . وربما كان ذلك صحيحا وحقيقيا الا ان ضعف هذا الاعتقاد يتلخص فى أنه لا يستطيع أن يجعل من العلوم التربوية سوى موسوعة من الحقائق دون ما نظريات تربط بينها ودون ما تعميم يمكن استنتاجه منها .

ثانيا ــ الاحترام اللا ارادى لسلطة الخبراء والقوانين :

ما زال الاحترام الذى ينذر بالخطر معترفا به لهؤلاء الذين يملكون سلطة معينة فى حقل الادارة التربوية ، وبالتالى يندر مخالفتهم او مراجعتهم لاسباب ليس هنا محل لسردها حيث يعلمها الكثيرون . ونتيجة لذلك نجد أن المبالغة فى احترام القانون والسلطة هى بمثابة قوة مضادة للاحترام الحقيقى للنظرية التى تعتمد أساسا على اختبار تام لفروض مدروسة . كما يصبح تنفيذ الاجراءات على أساس من أوامر السلطة فقط تنفيذا آليا لا يمكن الاعتماد على صلاحيته .

ثالثا ــ الخوف من النظرية :

يشير جيتسل وكولاد ارسى أن الخوف من النظرية يمكن التعبير عنه : « بأن النظريات صعبة » أو « أن النظريات غير عملية » أو ان النظريات غير مستقرة » . ونضيف انه ربما كان عدم تدريب الاداريين على استخدام النظرية من الاسباب الهامة للصعوبة الظاهرية لها ، وان هؤلاء لو أعطوا فرصة للتدريب على استخدام النظريات قبل دخولهم فى الادارة لقل خوفهم من النظرية كثيرا وربما انعدم هذا الخوف اطلاقا.

وهنا يجدر بنا ان نتساءل : هل النظرية حقيقية غير عملية ؟ . . ويمكن اعتبار ما قاله ديوى فى هذا الصدد اجابة على هذا التساؤل . قال ديوى :

« والنظرية فى النهاية .. أكثر الأشياء » « عملية » .. لأنها توسع مدى الانتباه الى ما هو ابعد من الهدف المقصود ، كما تمكننا من الإستفادة من سلسلة الظروف والوسائل بشكل اعمق مما يمكن التعبير عنه خلال الملاحظات لأهداف عملية أولية .

وبدلا من ان يتفق ديوى مع القائلين بأن النظرية غير عملية فقد اختلف معهم قائلا بأن النظرية هى أكثر الاشياء عملية .. وتجىء العملية هنا من القدرة التى يكتسبها الفرد من معرفة النظرية مما يعطيه فرصة العمل فى مواقف معينة تعينه على التعميم منها الى تلك المواقف .

وتظهر اهمية النظرية فى الشعور بالامان عند التدليل على وجوب اخذ راى لجنة ما اذا ما دعم هذا التدليل نظرية . والعكس صحيح اذا كان مجرد التدليل على استخدام لجنة هو أن اداريا قد استخدمها فى منطقة ما . وتظهر اهمية الاجراء فى أوسع اطاراته فى حالة التدليل الاول بينما تظهر هذه الاهمية فى أضيق حدودها فى حالة التدليل الثانى .

ولقد أشار « مورت » و « روسن » الى « عملية » النظرية بوضوح فيما اقتطفناه هنا حيث قالا :

«النظرية أفضل وأكثر الصور الذهنية ضبطا لكيفية عمل الاجهزة فى نظام ما آخذين فى الاعتبار كل المعلومات والحقائق والظواهر التى تتعلق بهذا العمل . وليس هناك شيء عملي يختص بنظرية صحيحة ، فلو أنها قريبة من الحقيقة فان الافعال التى تشير بها غالبا ما تكون عاقلة ، أما اذا كانت النظرية سيئة أو بعيدة عن الحقيقة فان فرص الخطأ الناتجة من اتباعها تصبح كثيرة ما فى ذلك شك . ويعتبر الاجراء البعيد عن الاساس النظرى محاولة يائسة لقيادة مركب شراعى فى دوامة بالمحيط ، اما الاجراء المبنى على نظرية مدروسة فيعتبر قوة عظيمة على طريق الهدف بأقل الخسائر او الصدمات » .

وربما كان عدم استقرار النظريات سببا فى شك الكثيرين فى الفكرة الاساسية لاتباع النظريات فى الادارة ومدعاة الى نبذ استخدامها ، الا أن هذا الرأى قد انهار أمام القاعدة التى تقول ان النظريات لم تخلق للخلود وانما وجدت لتساعد على تطوير وتعريف وتوضيح مشاكل الوقت الحاضر ومشاكل المستقبل القريب علاوة على أنها تساعد على بناء نظريات أخرى للمستقبل .

وتعتبر النظريات بوجه عام هرمية البناء ، ترتكز نظريات الحاضر فيها على نظريات الماضى ، فاذا اختبرنا نظريات الامس فى العلوم الطبيعية وجدنا بعضها قد أصبح غير حقيقى اليوم . وعلى سبيل المثال ظلت نظرية « بتولمى » Petolmy فيما يختص بالكون حقيقة معروفة مدة اربعة عشر قرنا حيث نصت على ان الارض مركز الكون حتى عام ١٥٤٣ حينما نشر كوبرنكس Copernicus الاطار العام لنظرية الكون الحالية . فهل يمكن القول بأن عمل بتولمى كان بدون جدوى ؟ .. وقد يجادل البعض فى أنه ما كان لغير « كوبرنكس » أن يبحث نظرية اخرى لولا ما وضح من قصور نظرية « بتولمى » غير الصحيحة والتى أدت هدفها فى تركيز الانتباه على المشكلة الرئيسية وفى ايجاد حل يمكن قياسه . ويمكن تصوير تتابع مثل هذه النظرية مرات ومرات مدعمة بأمثلة من العلوم المختلفة .

وبناء عليه فليس هناك من داع للخوف من النظرية بسبب طبيعتها المتغيرة .

رابعا ـ عدم كفاية اللغة المهنية الادارية :

من الآثار الهامة لنظريات الادارة التربوية خلق وتطوير لغة خاصة بهذا النوع من الادارة ، وليس معنى ذلك ان الادارة التربوية هى وحدها الضعيفة فى لغتها الادارية ، بل ان ذلك صحيح بالنسبة لكل الحقل الادارى الذى صعب حتى الآن تطوير نظرياته لافتقاره الى تسمية مفاهيمه .

وهناك حقيقتان واضحتان فيما يختص باللغة المهنية الادارية : ــ

الاولى ــ ليس هناك ثبات فى استعمال التعبيرات الادارية لوصف حدث أو معنى معين .

الثانية ــ تصف التعبيرات الادارية المستعملة كالديمــــوقراطية ، والسلطة ، والتكامل ... الخ معانى عريضة فى تنفيذ معين .

ويزيد الافتقار الى الثبات فى معانى التعبيرات الادارية من صــعوبة اتصال الاداريين بعضهم ببعض وبالتالى يصبح أهم الاعمال التى تواجهنا فى المستقبل هو بناء تسميات لمفاهيم الادارة .

خامسا ــ الميل الى العاطفية الممزوجة بالنظرة الشخصية فى الادارة :

وتعتبر نقص النظريات الادارية غير المرتبطة بالعاطفة الشخصية أحد العوامل المثبطة لتقدم حقل الادارة التربوية ، ففى الوقت الحاضر يوجد عديد من افكار المبتكرين الاداريين الشخصية . ولذا فقد اصبح نقد فكرة ما انتقادا للشخص ذاته صاحب الفكرة . وغالبا ما لا يأتى هذا النقــد بالنواحى البناءة للمشكلة حيث يضع النقد صاحب الفكرة فى كفة الدفاع او الغضب أو الاحتجاج . كل ذلك لا يتوقع منه أن نحسن بناء نظــرية ادارية جديدة ، على العكس فقد تشتعل نار الحرب بين المتعارضين الذين ربما لو هيئت لهم الظروف الافضل لكانوا اكثر انتاجا وفهما ، يشجع من خلق مداخل مناسبة لنظريات ادارية تمكن من نقد محتوياتها دون المساس بفراسة المؤلفين . فاذا وصلنا الى هذا الحد من تهيئة الظروف المناسبة فسنصبح قادرين على تركيز الذكاء الابتكارى للمهنة على مشــكلة بناء النظرية الصحيحة فى الادارة التربوية الناجحة .

سادسا ــ قلة فهم ماهية النظرية :

يرجع عدم فهم معنى النظرية فى اغلب الاحيان الى النموذج الاساسى للاعتقاد السائد فى فهم ماهيتها . وبالطبع لا يستطيع قطاع ما من الثقافة أن ينفصل بعيدا عن بقية أجزائها ، وخاصة قطاع الاداريين الذين يعــز عليهم التغير عما الفوه .

واستخلاصا مما تقدم يمكننا القول بأن الناس قد تعودوا على الارتباط « بالعملية » ولكن حاجتهم الى التعمق فى « عمليتهم » على أساس يساير استمرار التغير الاجتماعى جعلتهم يفكرون فيما ييسر لهم ذلك من نظريات .. واذا قلنا أن الاداريين التربويين قد تخلفوا عن غيرهم فيجب أن نتذكر بأنهم جزء من الثقافة التى انحازت بقوة الى كل ما هو غير نظرى .

واذا كان الامر كذلك فالاجدى بنا أن نتعرف على وصف للنظــرية محور الحديث . وخــوفا من أن ندخل فى تفاصيل تجريدية ربما تركت

فرصة « للعمليين » أن يثيروا بعض الشكوك فى أمر استخدام « النظرية » فى الادارة المدرسية ، يقول « جريفثس » Griffiths إن النظرية : —

١ — ليست شأنا خاصا . ٢ — وليست حلما .

٣ — وليست فلسفة . ٤ — وليست تقسيما .

فالنظرية ليست شأنا خاصا بمعنى ان كل ادارى يستطيع أن يطور لنفسه نموذجا أو اسلوبا للعمل ، ولكن النموذج والاسلوب لا يمكن أن يطلق عليهما « نظرية » ، بل ربما اطلق عليهما « قاعدة » جاءت نتيجة لخبرة الادارى نفسه . وحيث أن الخبرة دائما محدودة أو محصورة فى محيط فردى فان القواعد غالبا ما تتسم بقصور كبير عن النظرية . وعلى الرغم من ان كل ادارى لديه نظرة فيما يجب ان ينجز من اجراءات حينما يواجهها كل يوم ، الا أنه يجب الا يخدع نفسه بأنه قد كون « نظرية ادارية » .

والنظرية ليست حلما بمعنى انها ليست خيالا أو حلم يقظة أو مجرد نقاش لفظى لا يعنى شيئا الا وقت حدوثه .

كما أن النظرية ليست فلسفة بمعنى انها ليست ما يطوره التربوى ليكون فلسفته الشخصية أو مجموعة ما يجب عمله نحو عدد من مشاكل الادارة التربوية ، وهو ما يسميه البعض خطأ « بالنظرية » . وحتى يتضح فهم وجهة النظر هذه نقول انه فى حالة ما اذا كان لفرد ما « فلسفة » فيجب أن تتعلق خطوطها بمشاكل الحقيقة ذاتها ومشاكل معرفة الحقيقة ومشاكل قيمة الحقيقة واهميتها ثم مشاكل ربط كل هذا بعضه ببعض وهو ما يطلق عليه علم المنطق . واذا كان الغرض من الفلسفة الادارية هو تطوير مجموعة من القيم الادارية فانه من الضررى التعريج على النواحى الفلسفية الاخرى حتى تكون متمشية مع ما يتعلق بالحقيقة . وهنا أيضا نقول ان النظرية هى غير ذلك .

أما التفرقة بين النظرية والفلسفة فهى بالضبط تفرقة بين جانبى « ما يكون — وما يجب » وفى هذا الخصوص يحدثنا « هالپن Halpin » فيقول ان كثيرا من الكتاب فى النظرية الادارية التربوية يستخدمون تعبير « نظرية » فيما يعنى « نظرية القيمة » للدلالة على ما « يجب » على الاداريين عمله لا على ما يعملوه فعلا . وهذا الخلط بين « مايكون — وما يجب » هو المسئول عن الفشل الخطير فى الاتصال بين علماء التربية وعلماء الاجتماع أكثر من اى موضوع آخر . ولا ينكر احد اننا فى حاجة الى قواعد سلوكية قياسية بمعناها الخلقى فيما « يجب » على الاداريين عمله . ولكن هذه المكونات أيضا لا تكون النظرية .

ولقد ناقش جانبى « ما يكون ـ وما يجب » كثير من العلماء منهم « والدو » و « سيمون » حيث يمكن تفسير نقاشهما على المثال التالى :

لو أن شخصا قفز من نافذة فى الطابق الأخير من عمارة سكنية ذات ثلاثين طابقا ، فيمكننا التنبؤ وحساب السرعة التى بمقتضاها يصطدم جسمه بالشارع أسفلها ـ كما يمكننا التنبؤ ـ مع درجة احتمال عالية ـ أن هذا الشخص سوف يلقى حتفه على اثر اصطدامه بالارض . مثل هذا الحساب والتنبؤ هو اطار « النظرية » حيث يمكن تقريرها فيما يلى :

« لو أن شخصا سقط من الدور الثلاثين لمبنى فانه سيلقى حتفه على الأثر » . واذا دققنا النظر فى كلمات العبارة ومعناها نجدها خالية من القيم . ولو أن القيم تعتبر عوامل متغيرة فقط تدخل فى حساب « النظرية » . ولو أن شخصا قال لنفسه « هل أرغب فى القضاء على حياتى ؟ وكانت اجابته بنعم (حكم قيمى) ، فانه ربماأخذ فى اعتباره الانتحار بالقفز من أحد نوافذ الدور الثلاثين . وفى هذه الحالة نقول ان النظرية قالت له أن هذه الطريقة أكفأ الوسائل لتحقيق غرضه .

وبطريقة اخرى يشرح « سيمون » ذلك بمثاله التالى :

فى الاقتصاد ، ربما دلت عبارة « ان السلعة س طيبة » على معنيين أحدهما يصف الحقيقة Factual وهو ان « السلعة س مربحة » والثانى اخلاقى Ethical وهو ان « المكسب الكبير طيب » فالعبارة الأولى لا تحمل محتويات خلقية ولكنها تتبع العلوم التطبيقية التجارية . أما العبارة الثانية فهى وصف خلقى لا علمى حيث ليس فى امكان العلم أن يخبرنا ما اذا كان من الواجب أن نزيد مكاسبنا . ان كل ما يستطيع العلم تقريره هى الظروف التى يحدث فى ظلها زيادة الربح وكذا النتائج التى ربما ترتبت على هذه الزيادة . وهنا يصبح تطوير خط التسبيب فى كلا المثاليين موضوع له أساس منطقه ايجابى يفصل بين حقيقة « ما يكون » وموضوع « ما يجب » . ويفسر « تومسن » هذا الفاصل فى عبارته التالية والتى تضع القيم فى موضعها من النظرية الادارية : فيقول « يجب أن تتضمن النظرية سلوكا اداريا يعمل حيثما كانت الديمقراطية نظاما متبعا ، أو ان نظما سياسية أخرىهى السائدة ، وحيث يصبح فى استطاعة النظرية أن تفسر الادارة ،سواء كان الربح المادى هو أهم اعتباراتها أم غير ذلك . وعلى هذا الاساس يمكن القول بوجه عام ان القيم يجب معالجتها على انها عوامل متغيرة فقط بالنسبة « للنظرية » لا على أنها محددات لبنائها أو اتجاهها .

بقى أن نناقش ان النظرية ليست تقسيما . والمقصود بكلمة التقسيم ترتيب المعلومات حسب علاقاتها الطبيعية . والمعروف ان للتقسيمات المختلفة فى العلوم الطبيعية اهدافا جديدة قد تدعم وجهة النظر التى تقول بأن العلم بدأ بالتقسيم . واستنادا الى هذا الراى كان تقسيم « جاليك »

الذى ابتكره قبيل عام ١٩٣٧ قمة التفكير الادارى حيث أطلق عليه اسم « البوسدكورب » POSDCORB ويتكون هذا من الحروف الأولى لما يأتى :

التخطيط	Planning
التنظيم	Organizing
اصدار الاوامر الادارية	Staffing
تدبير الميزانية	Directing
اختيار الهيئة	Co-ordinating
التنسيق	Reporting
كتابة التقارير	Budgeting

ثم ظهرت تقسيمات أخرى من اميزها تقسيم « ليفنجستون » و « داڤيز » والذى راجعه جريفثس وأطلقوا عليه اسم تقسيم « المفهوم المجسم » Tri-Dimensional Concept . ويتضمن هذا التقسيم أربعة نوحى للادارة التربوية هى :

١ ــ الفرص التربوية .

٢ ــ الميزانية والامكانيات .

٣ ــ القوى البشرية .

٤ ــ العلاقات العامة .

ثم جاء « كاتز » وقسم كل ناحية من النواحى السابقة الى ثلاثة اقسام : فنية ، وانسانية ، ومفاهيم .

ولقد أفاد هذا التقسيم وغيره فى « وصف العمل Job description لعديد من الوظائف الادارية ، وكذا فى تقسيم الادارة الى وحدات ادارية أصغر Management units . أما القول بأن التقسيم يمكن أن يكون قاعدة لنظرية فهو محاولة لا تؤدى الى نتيجة أو حتى الى اتجاه ، وذلك لان التقسيم لا يسمح بعمل فروض يمكن قياس صحة وجودها فتكون أساسا لنظرية ، بل يسمح بتقسيمات أخرى وهذه تسمح بتقسيمات أدق .. وهلم جرا . وفى هذا المقام أدلى « هالپن » بملاحظتين وجيهتين :

(الأولى) ان التقسيمات مسألة ليس لها حدود الا الكلمات التى نعرفها لتسمية التقسيمات المختلفة .

(الثانية) كثيرا ما يرتكب التقسيميون مخاطرة خلط عناصر متباينة .. تباين البرتقال والسفن الحربية .. وشتان بين صنفى الخليط . واذا لم يكن للتقسيم استعمال فى بناء النظريات المختلفة .. فما هى فائدته او

اهميته ؟.. والاجابة بسيطة هى ان التقسيمات المختلفة مفيدة اذا كانت مبنيــة على معــادلات نظرية كمـا يتضح من جـدول تقسـيم العناصر الكيميائية الذى بنى على معادلة نظرية « مندليف » التى وصفت العلاقة بين العناصر المختلفة والتى من خلالها امكن التنبؤ بخصائص العناصر التى لم تكتشف بعد .. وفى ختام هذا الجـزء من المناقشة ، وبعد أن وصفنا « النظرية الادارية » .. بما عداها .. بأنها ليست شأنا خاصا ــ وأنها ليست حلما ــ وأنها ليست فلسفة ــ وأنها ليست تقسيما : وضح لنــا بما لا يدع مجالا للشك أن التجربة الخاصة ، وأن الحكم ، وأن الفلسفة ، وأن التقسيم ، كلها محاولات محدودة لا يمكن التعميم منها الى مواقف « ادارية متشابهة أو مخالفة ، وأن فائدتها لتطوير الادارة التربوية كانت ضئيلة . وهنا نكون قد وصلنا الى نهاية مطاف ما هو « غير نظرى » أو بمعنى اصح ما هو « غير علمى » ولم نفد منه شيئا ذا بال فى تطوير الادارة التربوية .

بقى أن نرجح اذن ان الادارة التربوية فى حركة تطورها المعاصرة ربما كانت فى حاجة ماسة الى اسس « علمية » أو « نظرية » يجـدر بنــا أن نعيرها جل اهتمامنا وانتباهنا فى بحث قادم ان شاء الله .

* **

رأى فى صلة مناهج الفلسفة بالميثاق

للاستاذ صلاح العرب عبد الجواد
المدير المساعد بالسكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية

لما كانت الوزارة بصدد النظر فى تعديل المناهج على ضوء التغييرات الاجتماعية الاشتراكية ، فان هذا التعديل يعتبر فرصة نفتنمها لبيان صلة الميثاق بمناهج المواد الفلسفية ، ولبيان كيف نحقق أهداف الميثاق فى تنشئتنا للطالب عن طريق تدريس المواد الفلسفية ومن ثم يستطيع المدرس استغلال الميثاق فى تدريسه وفى نشاطه ، واخيرا وهو الأمر الهام نستطيع ان نخطط مناهج تلك المواد تبعا لما تضمنه الميثاق من اتجاهات . ولقد تضمن الميثاق كثيرا من المبادىء والاتجاهات التى تؤثر فى حياتنا ، ليس فقط فى ميدان الحياة السياسية والاقتصادية بل وأيضا فى مجال الحياة الاجتماعية بوجه عام وفى مجال التربية والتعليم بوجه خاص .

— ١ —

الميثاق وتحديد الهدف من تدريس المواد الفلسفية :

لقد تعرض الميثاق الى التعليم وأهدافه بصورة مباشرة فى أكثر من موضع :

(أ) جعل التعليم حقا من الحقوق الاربعة للمواطن وأعطاه حق مواصلة التعليم تبعا للمستوى الذى تؤهله له قدراته .

(ب) ثم تعرض الميثاق الى أهداف التعليم وطالب ان يهدف الى تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة .

لذلك فان العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية فى هذه المرحلة .

والمواد الفلسفية تهدف الى :

١ — تكوين مواطن حر قادر على اعادة تشكيل الحياة فى المجتمع .

٢ — تشكيل المواطن الصالح الديموقراطى الاشتراكى التعاونى .

٣ ـ ان تكون مقررات المـواد الفلسفية فى خـدمة المجتمع سبيلا لحل مشكلاته ..

ويقصد بالهـدف الاول : تكوين مواطن حـر قادر على اعادة تشكيل الحيـاة فى المجتمع لا تكون الفلسفة ومناهجها ترفا عقليـا كما يهاجمها البعض أو ثقافة راقية لفئة ممتازة عقليا كما يدافع البعض عنها . أو اعـدادا للتعليم الجامعى كما يظن بعض المدرسين : بل ثقـافة لازمة لكل مواطن ولها وظيفة اجتماعية تتمثل فى العمل على تحقيق حاجات المجتمع وفى تأثرها باتجاهاته واهــدافه وفلسفته وفى اعداد الطالب للحيـاة الاجتماعية ..

ويقصد بالهدف الثانى : تشـكيل المواطن الديموقـراطى الاشتراكى التعاونى وتنحصر اهداف المواد الفلسفية وتتحدد أغراضها التعليمية فكل مادة من موادها يجب أن تنتهى بتحقيق خصائص معينة فى المواطن سواء كانت خصائص عقلية اى خصائص فى التفكير أم اكتساب أنماط معينة فى السلوك والتعامل مع الغير والمجتمع أم خصائص فى وجدانه ... الخ .

والثالث : ويقصد به « أن تكون المواد الفلسفية فى خدمة المجتمع وحل مشكلاته » : فيكون امامنا الاساس الذى بمقتضاه نختار مقررات المناهج وبمقتضاه تعـدل المناهج . واذا كان المربون يرون أن اختيار المقـررات بحيث تشتمل على : مستلزمات المـادة نفسها وتنظيمها المنطقى ، حيـاة الطلاب وميولهم ومشكلاتهم ، الحياة الاجتماعية ومطالبها وأهدافها : فان الميثاق يكون قد اعطى لنا أسس الاختيار . ولنأخذ مثالا يظهر لنا ذلك فى مادة الفلسـفة :

عندما ادخلت مادة الفلسفة فى تعليمنا العام لأول مرة كان منهجها فى صورة ((**تاريخ الفلسفة**)) وكان التنظيم المنطقى أساس بناء هذا المنهج ، فكان منهج تاريخ الفلسفة يبدأ بنشأة الفلسفة وظهورها ويتتبع التطورات التى حدثت فى الفكر الفلسفى .

ثم عدل هذا المنهج بعد قيـام الثورة الى منهج ((**يتضمن مشكلات**)) ثم عدل مرة ثانية عند قيام الجمهورية العربيـة المتحدة : الى ((**دراسـة موضوعات**)) كما هو وارد فى المنهج الحالى .

ويلاحظ فى **المنهج الأول (تاريخ الفلسـفة)** انه كان يصلح للدراسـة الجامعية ولا غرابة فى ذلك لان الفرقة التى كان يدرس فيها هذا المنهج هى السنة التوجيهية التى كانت اعدادا للجامعة .

ولقد استطاع المدرسون الذين كانوا يدرسونه آنذاك (سنة ١٩٤٨) ان ينقدوه ، فعابوا عليه انه يدرس آراء بعيدة عن حياة الطالب ، وخاصة ان المنهج كان ينتهى عند تدريس الفيلسوف « كانت » . وطالبوا بأن يعدل المنهج فيدرس مشكلات معاصرة يقرأ عنها الطالب فى الصحف ويسمع عنها فى الحياة .. اى ان المدرسين آنذاك استطاعوا أن ينقدوا الاساس الذى بنى عليه المنهج وطالبوا بأن يعدل المقرر على أساس سيكولوجى فنختار المشكلات والموضوعات التى تهم الطلاب والتى تشبع ميولا لديهم . وبهذا يمكن القول « بأن هذا المنهج جعل تدريس الفلسفة من أجل الفلسفة ذاتها وليس من أجل خدمة الطالب أو خدمة المجتمع ..

وعندما عدل المنهج — بعد قيام الثورة — اتخذت المقررات **صورة** المشكلات وكان فى هذا التعديل قفزة الى الامام وتطويرا نحو ما يسمى بالتنظيم السيكولوجى للمقررات وهو تطوير محمود ومرغوب فيه . وحدث ان اختيرت مشكلات بعيدة عن حياة الطلاب ولم ينظر فى اختيارها الى ميولهم وحاجاتهم كما لم يتوفر فيها مصلحة المجتمع أو خدمة المجتمع . فاختيرت مشكلة تشكك الطالب فى قدرة العقل على الوصول الى الحقائق وظهر أن مقرر الفلسفة فى اتجاه ومطالب المجتمع فى اتجاه آخر .

ولهذا عندما سنحت الفرصة لتعديل هذا المنهج كان من اهم التوصيات فى اختيار الموضوعات البعد عن الابحاث الميتافيزيقية والعمل على زيادة الصلة بين المقرر والطلاب ، فاختيرت موضوعات أخلاقية . وكان المنهج الحالى الذى اتجه قويا نحو مبادىء الاخلاق ، الا أن ظهور الميثاق يجعل هذا المنهج فى حاجة الى التعديل على ضوء المبدا الذى تقره وهو :

« العلم فى خدمة المجتمع ووسيلة لحل مشكلاته ، اما العلم ذاته فهو أمر نتركه مؤقتا حتى نرسى قواعد المجتمع الجديد » .

فاذا كان المنهج الحالى يتكلم عن القيم الاخلاقية فهل بحثت هذه القيم ؟ هل بحثت صلتها بالاهداف القومية لمجتمعنا ؟ وذلك لأن هناك قيم اشتراكية واخرى راسمالية وهناك قيم مطلقة تتحدث عن انسان يعيش فى فراغ .

ولنتساءل : أيهما اجدر بالدراسة فى المرحلة الثانوية : القيم التى تدعو الى تشكيل المواطن على النحو الذى يرتضيه المجتمع أم تلك القيم التى تدعو الى تكوين انسان يعيش فى فراغ ولا وطن له ؟

الميثاق ومقررات الفلسفية :

فما هي اتجاهات الميثاق التى تكون الاساس الاجتماعى للمقرر والذى ينبغى أن تبنى عليه مناهج الفلسفة ؟

الاشتراكية العربية :

من اهم الاتجاهات التى أوردها الميثاق اتجاه الاشتراكية وهذا المبدأ لا يؤثر فقط فى اقتصاد مجتمعنا او فى تنظيمه بل يؤثر أيضا فى مناهج الفلسفة وفى مقرراتها .

وذلك لأن جوهر الاشتراكية خلق او اخلاق فهى ترتبط ارتباطا وثيقا بالعلاقات التى ينبغى ان تسود بين افراد المجتمع الواحد . أو بتعبير آخر : الاشتراكية اخلاق وسلوك بين الانسان واخيه الانسان وبين المواطن ومجتمعه ، فهى تهدف الى تحقيق المجتمع الذى تتحقق فيه العدالة الاجتماعية حيث يختفى استغلال الفرد للآخرين وحيث يختفى التناحر والصراع بين طبقات المجتمع . وما تعريف الميثاق الاشتراكية : بالكفاية والعدل الا نتيجة لقيم أخلاقية يصح تسميتها بالقيم الاشتراكية العربية . فالكفاية تبنى على ان يبذل الانسان أقصى مالديه من طاقة فى سبيل الانتاج وفى سبيل المجتمع **والعدل** يبنى على مبدا اتاحة الفرص المتكافئة امام الافراد فى نصيب عادل من الثروة الوطنية وفى الخدمات التى تقدمها الدولة للمواطنين .

وقد يتساءل البعض كيف أن الاشتراكية وهى مذهب اقتصادى ترتبط بالقيم الاخلاقية ؟ ان كل مذهب اقتصادى يعتمد على مذاهب فلسفية وخلقية ودينية تعمل على تكوين قيمة أو أيدولوجيته وتعمل على ارساء قواعده وتثبيت تنظيماته واستمراره وتستغل هذه المذاهب المختلفة لتدعيم الحياة الاجتماعية التى يكونها المذهب الاقتصادى .

ان الميثاق يرى ان المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ، وتحقيق مبادىء الميثاق يؤديان الى قيم جديدة تنتهى الى الوان جديدة من الثقافة مرتبطة بحرية الانسان وبهذا لم يحدد الميثاق مجموع القيم الاخلاقية التى يمكن أن تتكون ، او يفترض مقدما قيما اخلاقية ، وبعبارة اخرى رأى الميثاق ان قيمنا لن تستورد من مجتمعات أخرى بل تنشأ تدريجيا ، وعلاجا لاوضاعنا وأمراضنا الاجتماعية ، وهذا أمر جوهرى يتفق مع اشتراكيتنا غير المستوردة .

واذا كان عدم تحديد الميثاق للقيم الاخلاقية لمجتمعنا الجديد أوجد صعوبة فى بيان القيم الاخلاقية الا انه أوضح فى نفس الوقت المصادر التى يمكن أن تستمد منها القيم الجديدة وهى :

الاشتراكية العربية ــ الديموقراطية العربية السليمة ــ الدين :

ويمكن توضيح القيم التى تدعو اليها الاشتراكية العربية على الوجه التالى :

١ ــ المساواة او مبدأ تكافؤ الفرص ولقد اظهر الميثاق طبيعة المساواة او طبيعة مبدأ تكافؤ الفرص .

٢ ــ الايثار أو الغيرة بدلا من الانانية .

٣ ــ التعاون بدلا من التنافس .

٤ ــ مصلحة الجماعة وهى لا تتعارض مع مصلحة الفرد لانها محصلة المصالح الفردية وذلك بدلا من اعتناق مصلحة الفرد التى قد تتعارض مع مصلحة الجماعة .

٥ ــ الانسان الذى تقدم له السلعة والذى ينتجها أهم من الربح ومن رأس المال .

٦ ــ القيم الخلقية التى تصاحب العمل ، فالعمل حق ، والعمل واجب والعمل شرف .

٧ ــ العمل له قيمة اجتماعية فهو يحقق للفرد المركز الاجتماعى والجهد الذى يبذله الانسان فى خدمة نفسه وخدمة مجتمعه هو الذى يعطى للانسان المركز الاجتماعى وليس الاصل أو النسب أو الثروة .

٨ ــ الملكية حق وينبغى أن تمارس بصورة سليمة ومن ثم تصبح لها وظيفة اجتماعية ويبدو هذا واضحا فى المجال الزراعى (اننا لا نحول الملاك الى أجراء بل الاجراء الى ملاك) .

— ٣ —

ويتضح مما سبق انه اذا أردنا ان نبنى منهج الفلسفة ونضعه على أساس اجتماعى يحقق وظيفتها الاجتماعية علينا :

أولا ــ ندرس القيم التى أوردها الميثاق ونبحث عن القيم المتفقة معه فى المصادر التى تستمد منها .

ثانيا ــ تراجع القيم الاخلاقية التى يدرسها الطالب فى مقرر الفلسفة فيدرس المذاهب الاخلاقية التى تدعم القيم التى يدعو اليها مجتمعنا ونترك تلك التى تدعو الى تنشئة الفرد بصورة تخالفها .

ثالثا ــ ان ندرس من المذاهب العربيــة والاسلامية والغربية والآراء الدينية تلك التى تؤكد حرية الانسان وان نتجنب تلك التى تسلبه الحريه وتسلبه القدرة على تغيير نفسه ومجتمعه كالتصوف مثلا .

واذا تعرضنا الى آراء تخالف هذا الاتجاه فعلينا أن نناقش نتائجها الاجتماعية والسياسية موضحين أضرارها . ومما يؤيد اتجاه دراسة الفكر الاسلامى والعربى مبدأ القومية العربية فوحدة الفكر العــربى تمثلت فى آثار المذاهب الكلامية والفلسفية . .

وختاما ارجو ان يكون « الراى » الذى أشرت اليه هنا : مثارا لمناقشة بعض معــالم الطريق قبل وضع المنهج الجـديد للمواد الفلسفية بحيث يتحقق لنا تطويره تمشيا لما جاء فى الميثاق وتحقيقا لمبــادىء اشتراكيتنا الحالية .



المتخلفون عقليًا

للدكتور علي احمد علي
رئيس قسم بتخطيط التعليم العالي

الله الذى منح الانسان نعمة العقل قد شاءت قدرته سبحانه وتعالى ان يمنح الافراد من القدرة العقلية قدرا متفاوتا . ففى المجتمع الواحد نجد أن حوالى ٣ ٪ من افراد هذا المجتمع من ذوى القدرات العقلية المرتفعة أو ما يطلق عليهم الموهوبين او العباقرة ، كما يوجد حوالى ٣ ٪ من أفراد هذا المجتمع ممن يتميزون بقدرات عقلية منخفضة للغاية ويطلق عليهم عادة المتخلفين عقليا بينما يتراوح بقية أفراد اى مجتمع بين هذا المستوى المرتفع من القدرة العقلية والمستوى المنخفض من هذه القدرة .

— ١ —

سبق ان ذكرنا انه فى اى مجتمع يوجد حوالى ٣ ٪ من عدد افراده من المتخلفين عقليا فان هذا يعنى أنه يوجد مثلا حوالى ٣/٤ مليون متخلف عقليا فى مجتمع يبلغ عدد سكانه ٢٥ مليون نسمة وهذا العدد الكبير من المتخلفين عقليا امر يتطلب المزيد من العناية والاهتمام .

وقد وجه معظم الاهتمام لضعاف العقول من الاطفال وخاصة الذين هم فى سن المرحلة الابتدائية وقد شجع على الاهتمام بهم ظهور اختبارات الذكاء التى امكن بواسطتها اكتشاف حالات التخلف العقلى ، والتى بالرغم من استخدامها على نطاق واسع لم تصل بعد الى المستوى الذى يمكن الاعتماد عليها بمفردها فى عملية اكتشاف المتخلفين عقليا دون اللجوء الى بعض الاساليب الاخرى كأسلوب الملاحظة وغيرها .

دوافع العناية بالمتخلفين عقليا :

بدأ اهتمام الدول بالاطفال المتخلفين عقليا فى الخمسين سنة الاخيرة وان كان هذا لا يمنع من وجود محاولات متفرقة لرعايتهم ترجع الى ازمنة ابعد من ذلك بكثير . ويمكن تلخيص دوافع رعاية المتخلفين عقليا الى الآتى :

أولا ـ الدافع الانسانى :

فالله كرم بنى آدم وميزه بالعقل على سائر مخلوقاته فما أحرانا أن نقدم يد العون ، لمن حرم من نعمة تمام هذا العقل ، وما أحرى المجتمع ان يقدم لهذه الفئـــة الغير محظوظة من المتخلفين عقليـــا كافة أنواع الرعاية والعناية ، وكيف تتباطأ الدول المتقدمة فى رعاية المتخلفين عقليا والعناية بهم وهى تولى الحيوانات الاليفة وغيرها رعايتها وتمنحها العطف ؟ أليس أحق أن يحظى ببعض هذه الرعاية وهذا العطف التعساء من بنى الانسان ممن ابتلوا بالتخلف العقلى ؟

ثانياً ـ تخفيف العبء عن كاهل الاسرة :

فالاسرة التى ابتليت بالتخلف العقلى فى أحد أبنائها تواجه الكثير من المشكلات والمصاعب نتيجة لتواجد هذا الطفـــل بينها : فالطفـــل المتخلف عقليا غالبا ما يكون مصدرا للمتاعب والاضطراب بالنسبة للاسرة ، ذلك لان هذا الطفل فى حاجة دائمة الى الرعاية الدائمةو المـــلاحظة المستمرة من جانب الوالدين . وعادة ما تزيد الصعاب والمتاعب اذا كان كلا من الزوج والزوجة يعمل . والواقع ان وجود الطفل المتخلف عقليا بين أخوة له من العاديين كثيرا ما يوقع الآباء فى حيرة من أمرهم فيما يتصل بالاسلوب الذى يتبعونه فى تربية أبنائهم . فمثلا قد يضطر الآباء الى عقاب طفلهم العادى اذا أقـــدم على فعل مرذول يستحق عليه العقـــوبة فى حين يعفون طفلهم المتخلف عقليا من العقـــوبة اذا أقـــدم على نفس الفعل . وقد يثير هذا التصرف حفيظة أخوته وخاصة اذا كانوا فى سن الطفولة لانهم يرون ابويهم يعاملون أخيهم المتخلف عقليـــا معاملة خاصـــة . وعادة ما يصعب عليهم بسبب صغر سنهم ادراك السبب أو معـــرفة دوافع التمييز والتفـــرقة فى المعاملة .

وكثيرا ما يتصرف الطفل المتخلف عقليـــا فى المنزل بطريقة تدل على منتهى عدم المسئولية ويخاف الآباء من تقليد أخوته الصغار له فى أفعاله وتصرفاته ...

ونظرا للمشاكل الكثيرة المتعددة التى يثيرها الطفل المتخلف عقليا فى المنزل وثقل التبعة الملقاه على عاتق الوالدين لذلك فان هؤلاء الآباء فى الكثير من بلدان العالم نظموا فيما بينهم اتحادات هدفها بذل الجهد لتوجيه نظر المسئولين لأهمية العنـــاية بالمتخلفين عقليـــا وزيادة رعايتهم والتوسع فى انشاء المدارس الخاصة لتعليمهم وتدريبهم على عدد من المهارات المهنية . ويوجد فى الولايات المتحدة عدد كبير من اتحادات الآباء هذه والتى تهدف

الى توعية الرأى العام بمشكلة المتخلفين عقليا وزيادة الاعانات الحكومية واعانات الافراد والهيئات الموجهة لرعايتهم وزيادة الاهتمام باعداد المعلمين المتخصصين للتدريس لهذه الفئات :

ثالثا ـ تكافؤ الفرص :

ويعتبر تحقيق مبدا تكافؤ الفرص بالنسبة لجميع المواطنين من أهم دوافع العناية بالمتخلفين عقليا فى أية دولة تسعى الى تحقيق هذا المبدأ ، اذ ان تكافؤ الفرص فى التعليم يعنى أن يمد كل فرد فى المجتمع بقدر من التعليم يمكنه من استغلال قدراته وطاقاته ومواهبه . وفى ظل تكافؤ الفرص فى التعليم فانه يجب الا يقتصر اهتمام الدولة بالمتفوقين والموهوبين عقليا بل يجب أن ينطلق اهتمامها لجميع الافـراد من كافة مسـتويات الذكاء والقدرة العقلية ، وعلى هذا الاساس يجب أن يحظى المتخلفون عقليا برعاية الدولة وعنايتها .

رابعا ـ استغلال الطاقات البشرية :

لاشك ان المتخلفين عقليا يمثلون طاقة بشرية معطلة يجب على الدولة استغلالها وتوجيهها . ويعتبر هذا بمثابة دافع قوى يحفز بعض الدول التى فيها نقص فى الايدى العـاملة الى الاهتمـام برعاية المتخلفين عقليـا ولا شك ان هذا الدافع يقل فى قيمته فى الدول التى يوجد فيها فائض من القوى العاملة وترتفع فيها معدلات البطالة .

— ٢ —

من هم المتخلفون عقليا ؟ :

يعتبر الذكاء العـامل الاسـاسى الذى يميز المتخلفين عن غيرهم من العاديين . ويستخدم لقياس الذكاء اختبارات الذكاء المختلفة التى شاع وكثر استخدامها منذ بداية القرن الحالى ويمكن عن طريق تطبيق اختبار الذكاء على شخص معين الحصـول على ما يسمى بالعمـر العقلى لهـذا الشخص ، وبعد معرفة عمره العقلى يمكن تحديد نسبة ذكائه وذلك عن طريق المعادلة الآتية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

هذا ويجب ملاحظة ان نسـبة الذكاء هذه لم تبلغ درجـة كبيرة من

الصدق والدقة مما يمكننا من الاعتماد عليها اعتمادا كليا لتشخيص حالات التخلف العقلى ، لذلك فانه يجب الالتجاء الى بعض الوسائل المعينة الاخرى كأسلوب « الملاحظة Observation » حتى يمكن اصدار الحكم الصادق فى حالات التخلف العقلى .

والآباء هم خير من يستطيع اكتشاف الطفل المتخلف عقليا منذ سن مبكرة اذ أن هذا الطفل عادة ما يتصرف بطريقة غير عادية ويسلك سلوكا مغايرا لسلوك الاطفال العاديين ، وغالبا ما يكون هذا الطفل متخلفا أيضا فى قدراته اللغوية وقد يعانى أيضا من عيوب الكلام المختلفة . هذا بالاضافة الى أن الطفل المتخلف عادة ما يظهر عدم الاهتمام أو المبالاة بما يجرى حوله من أحداث وتتسم استجابته للمواقف المختلفة والمثيرات المحيطة به بالبطء الشديد . وغالبا ما يكون هذا الطفل منطويا على نفسه ليس لديه الميل لمشاركة غيره من الاطفال فى لهوهم ولعبهم ، وقد يظهر الطفل ايضا نوعا من عدم الاتزان والمنطقية فى استجاباته : فمثلا قد يضحك الطفل المتخلف عقليا عند رؤيته شخصا ضخم الجثة وهو يتزحلق على قشرة موز فيقع على الارض فى حين قد لا تضحكه نكتة سهلة تثير الضحك الشديد عند غيره من الاطفال العاديين .

وقد يوجد من بين الاطفال العاديين من تظهر سماتهم وشكلهم الخارجى تخلفهم العقلى فى حين يبدو بعضهم عاديا فى مظهره الخارجى فيصعب التفريق بينه وبين العاديين .

— ٣ —

درجات التخلف العقلى :

قسم علماء النفس وعلى رأسهم عالم النفس الفرنسى « بينيه » المتخلفين عقليا حسب درجات ذكائهم الى الاقسام الثلاثة الآتية :

(أ) طبقة المعتوهين Idiots :

وهم أقل المتخلفين عقليا ذكاءا والشخص الذى ينتمى لهذه الطبقة لا تتعدى درجة ذكائه — مهما بلغ من العمر — ذكاء طفل عادى سنه ثلاث سنوات . ولا يمكنه التعبير عما يريد بسهولة أو يلفظ الا بكلمات بسيطة وحيدة المقطع ، ولا يستطيع هذا الشخص تنظيف جسمه أو غسل وجهه أو تصفيف شعره أو ارتداء ملابسه بنفسه دون مساعدة الاخرين ، وفوق ذلك فانه من الصعب تعليم أو تدريب هذا الشخص على القيام بأى عمل نافع .

(ب) **طبقة البلهاء** Imbeciles :

لا تتعدى درجة ذكاء الشخص المنتمى لهذه الطبقة ذكاء طفل عادى سنه ثمانى سنوات ويستطيع أن يستخدم كلمات وجمل غاية فى البساطة وكثيرا ما يردد الفاظا فى غير مواضعها وينطق بلا سبب جملا مبتورة غير كاملة المعنى . والافـراد المنتمون لهذه الطبقـة يمكن تدريبهم على بعض الصناعات البسيطة . وبالرغم من انه الشخص المنتمى لطبقة البلهاء يبلغ أقصى ما يستطيع فى ذكائه ذكاء طفل عادى سنه ثمان سنوات الا انه مع ذلك لا يستطيع القيام بجميع العمليات العقلية التى يقوم بها ذلك الطفل ولا يستطيع ان يتعلم الكثير من الاشياء التى يستطيع أن يتعلمها طفل عادى عمـره ثمان سنوات وبذلك فانه يختلف فيما يتعلمـه من ناحيـة الكم والكيف .

(ج) **طبقة المافونين** Moron

ولا تتعدى نسبة ذكاء الافراد المنتمين لهذه الطبقة ٧٠ — وهم يمثلون ارقى طبقات المتخلفين عقليا . ويمكن تعليم هؤلاء الافراد تعليما محدودا يتلاءم مع قدراتهم العقلية المحدودة ويمكن بجهد خاص اتمام هؤلاء الافراد لتعليمهم الابتدائى كما يمكن تدريبهم على القيام بالكثير من الاعمال اليدوية المفيـدة والتى لا تحتـاج الى قـدر كبير من السرعة واليقظة والقـدرة على التصرف .

— ٤ —

أسباب التخلف العقلى :

ما زالت الاسباب المؤدية الى التخلف العقـلى خافية الى حـد كبير بالرغم من الكثير من المحاولات والجهود التى بذلت والابحاث التى أخرجت لالقاء الضوء على هذه الاسباب . فقد ينشأ التخلف العقلى نتيجة لجروح أو كدمات بالمخ : قد تحدث أثناء عملية الولادة وهذا الامر محتمل حدوثه أكثر فى حالة المولود الاول أو فى حالة الولادة القيصرية . ولعل أهم مناقشة عن أسباب التخلف العقلى تدور حول أثر الوراثة والبيئة على التخلف العقلى . فبينما اعترف الكثير من العلماء بالوراثه كعامل مسبب للتخلف العقلى لم ينكر بعضهم الآخر أثر البيئة فى هذا المجال . ولكن الخـلاف القائم بين هؤلاء وهؤلاء قائم على القدر الذى تتدخل به كل من البيئة والوراثة كعامل مسبب للتخلف العقلى ، وليس هنـاك امل فى الوصول لرأى قاطع بشأن هذا الخلاف بدون مزيد من الدراسة والبحث .

تعليم وتدريب المتخلفين عقليا :

يمكن تقسيم المتخلفين عقليا الى فئتين متميزتين :

(أ) الفئة القابلة للتعليم Educable :

وعادة يزيد متوسط نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة عن ٥٠ ويمكن لأفراد هذه الفئة أن يتعلموا المبادىء الاساسية للقراءة والكتابة ويمكن لبعض أفراد هذه الفئة الوصول الى نهاية المرحلة الابتدائية وان كان هذا لا يعنى ان الاطفال المنتمين لهذه المجموعة يمكنهم تحصيل نفس الكم الذى يحصل الطفل العادى الذى يتم مرحلة التعليم الابتدائى ، فالاطفال المتخلفون عقليا يختلفون فى أسلوب وطريقة تعلمهم عن الاطفال العاديين وكذلك فى قدرتهم على الفهم وادراك العلاقات والقدرة على التصور كما يتميز الاطفال المنتمون لهذه المجموعة بعدم القدرة على التركيز وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات التى يتلقونها . لذلك فان عملية التعليم بالنسبة لهؤلاء الاطفال تسير فى منتهى البطء ، وعادة ما يحتاجون الى ضعف عدد السنوات التى يحتاج اليها الاطفال العاديون لكى يتموا نفس القدر من التعليم .

ويجب ملاحظة انه نظرا للفروق الفردية الكبيرة القائمة بين طبقة المتخلفين عقليا لذلك فانه يجب الا يزيد عدد الافراد المتخلفين عقليا فى الفصل الواحد عن ثمانية حتى يمكن للمدرس اعداد البرنامج التعليمى الذى يتناسب مع كل طفل . ويحتاج معلم هذه الفئة من الاطفال الى استخدام كافة انواع المعينات السمعية والبصرية حتى ييسر عملية التعلم وأن يركز فيما يقدمه لهؤلاء الاطفال على المحسوسات دون المجردات .

ولا شك ان هدف التعليم بالنسبة لهذه الفئة من المتخلفين عقليا ليس فى اعطائهم اية درجات علمية فهذا أمر بعيد المنال ولا يتناسب مع قدراتهم العقلية ، ولكن الهدف الاساسى من تعليم المتخلفين عقليا هو مدهم بقدر من الثقافة يعتبر اساسيا لكل مواطن صالح ، وقد يتساءل البعض عن مصير هؤلاء الاطفال بعد تخرجهم من المدرسة الابتدائية . والجواب أن مناهج المدرسة الابتدائية يجب الا تقتصر على الناحية الاكاديمية ذات الطابع الثقافى فقط بل يجب أن تتجه هذه المناهج الى تدريب هؤلاء الاطفال المتخلفين عقليا على احد المهارات الصناعية التى يستطيعون متابعتها والاكتساب منها عندما يكبرون ويخرجون للحياة العملية ومن امثلة هذه المهارات :

بالنسبة للبنين :

النسيج – فلاحة البساتين – صناعة السلال – صناعة الملابس – حفر الخشب – السباكة – صناعة الفرش – صناعة اللعب – الاعمال المنزلية – صناعة الكراسي – الخيزران – صناعة الجلد .

فى قسم البنات :

التفصيل – صناعة السجاد – أشغال الكروشيه – صناعة الجلد – أشغال الابرة – البرودريه – الفسيل والكي – أشغال اللاسيه .

والمتخلفون عقليا الذين يزيد نسبة ذكاؤهم عن ٥٠ يمكن توظيفهم كعمال غير مهرة فى مختلف المشروعات الصناعية حيث يستطيعون القيام بعض الاعمال الروتينية التى لا تحتاج الى قدر كبير من التركيز أو القدرة على التصرف ولا تتطلب مستوى عال من السرعة والاتقان . ومن الملاحظات الجديرة بالذكر ان هؤلاء المتخلفين عقليا اذا ما شعروا بتقدير ومحبة الافراد المحيطين بهم فى محيط العمل فانهم غالبا ما يخلصون ويتفانون فى أعمالهم .

(ب) الفئة القابلة للتدريب Trainable :

وهذه الفئة يقل متوسط نسبة ذكاء افرادها عن ٥٠ وهذه الفئة يصعب الاعتماد على غالبية افرادها فى القيام بأى عمل منتج . وهناك الكثير من المدارس الخاصة فى بعض البلاد الاجنبية المخصصة للعناية بهذه الفئة وتهدف هذه المدارس اساسا الى مساعدة تلاميذها حتى يستطيعوا الاعتماد على أنفسهم لدرجة كبيرة ، والتقليل من خطرهم على المجتمع الذى يعيشون فيه . ويمكن تلخيص أهداف تدريب هذه الفئة من المتخلفين عقليا الى الآتى :

الهدف الاول – العناية الشخصية :

ويعتبر هذا هدفا هاما لمدارس هذا النوع من المتخلفين عقليا فمعظم الافراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٥٠ لا يستطيعون العناية بأنفسهم فلا يستطيعون مثلا غسل وجوههم أو تنظيف أجسامهم أو ارتداء ملابسهم اذا تركوا بدون تدريب وتوجيه مستمر .

الهدف الثانى – التعبير عن النفس :

فالمتخلف عقليا فى أشد الحاجة الى التعبير عن نفسه وعن رغباته وحاجاته وهذا التعبير لا يكون عن طريق اللغة فقط بل يأتى عن طريق الرسم والموسيقى والتعبير الحركى . لذلك فانه يجب على المدارس الخاصة للمتخلفين عقليا أن تدرب تلاميذها على أن يحسنوا التعبير عن

انفسهم بكافة الطرق والوسائل الممكنة وأن تضع المدارس هـذا الهدف بين الاهداف الهامة التى تسعى لتحقيقها .

الهدف الثالث ـ التكيف مع البيئة :

فالمتخلفون عقليا ممن يقـل نسبة ذكائهم عن ٥٠ يصعب عليهم عادة التعـامل مع الناس المحيطين بهم وعادة ما يثيرون المشـاكل لأنفسـهم والمحيطين بهم . لذلك يجب أن تعمل المدارس الخاصة التى تقوم بتدريب هذا النوع من المتخلفين عقليا على زيادة فهم البيئة المحيطة بهم . فالمتخلف عقليا نظرا لانخفاض مستوى قدراته العقلية يصعب عليه تفهم الظواهر المحيطة به كما يصعب عليه اقامة علاقات عادية مع غيره من الافراد .

والواقع ان هذا النوع من المتخلفين عقليا يحتاج الى نوع خاص من المعلمين أعد اعدادا خاصا حتى يستطيع أن يتحمل أمانة التدريس لهذه الفئات من المتخلفين عقليا . وهذا المعلم لا يحتاج فقط الى المعرفة التامة بأسلوب معاملة وتربية هؤلاء المتخلفين عقليا وطرق تدريبهم بل يحتاج فوق ذلك الى الصبر والايمان العميق بانسانية الرسالة الملقاه على عاتقه ذلك لان التدريس للمتخلفين عقليـا عملية عسـيرة ليست باليسيرة ، وعادة ما يكون الجزاء المادى للمعلمين غير متكافىء على الاطلاق مع الجهد الانسانى الكبير المبذول فى هذا المجال .

* * *

الشخصية وقياسها ودور المدرسة في تكوين شخصية التلميذ

محمد مصطفى زيدان

أستاذ علم النفس المساعد بكلية المعلمين بأسيوط

الشخصية هى ذلك الطابع المميز للفرد فى سلوكه والذى ينشأ من التفاعل المستمر بينه وبين عوامل البيئة المحيطة به . أو هى ذلك التنظيم المتكامل لجميع مكونات الفرد الجسمية والعقلية الموروثة والمكتسبة الشعورية واللاشعورية الدائمة التفاعل مع مكونات البيئة .

والشخصية تكوين كلى معقد يجعل لكل فرد طابعه الخاص الذى يميزه عن غيره بحيث لا يوجد اثنان متشابهان شبها كاملا مما يجعل من الصعب الوصول الى حكم صحيح أو تقدير شامل لكل شخصية . ولكن هذا لم يمنع علماء النفس من محاولة البحث فى قياس الشخصية خصوصا وأن هناك كثيرا من الصفات المشتركة بين عدد من الشخصيات وانه من الممكن مقارنة الافراد فى هذه الصفات والوقوف على مدى اتفاقهم أو اختلافهم فى ناحية او اكثر من نواحى الشخصية .

وتتميز مكونات الشخصية بصفة الديناميكية والتفاعل المتبادل المستمر مما يجعل من الصعب الحكم على جانب واحد من جوانب الشخصية أو قطاع واحد من قطاعاتها مستقلا عن الباقين . فما نسميه جسما وعقلا أمر واحد اذ يصعب الفصل بينهما ، لان الجسم دائم التأثير فى العقل والعقل دائم التأثير فى الجسم وكذلك المزاج والخلق يتأثر كل منهما بالآخر .

قياس الشخصية

ان التقدير الصحيح للشخصية هو الذى يتناول قطاعات الشخصية المختلفة والذى يتناول نواح منوعة من نواحى السلوك بمستوياته المختلفة والذى يجمع بين نتائج أكثر من طريقة من طرق قياس الشخصية بحيث يصل الى تقدير تلك الوحدة الشاملة أو الكل العام الذى نعبر عنه بالشخصية .

ومن أهم أساليب التقدير والقياس التى استعملت فى دراسة الشخصية :

أولا – طريقة بحث الحالات :

وهى الطريقة المثلى لدراسة الشخصية اذ انها تهدف الى بحثها من جميع النواحى فتتناول ظروف الماضى والحاضر وتتبع الحالة فى المستقبل أيضا ، وهذه الطريقة هى التى تتبع فى العيادات النفسية حيث يتعاون فريق من المختصين فى النواحى الطبية والنفسية والاجتماعية فى بحث الحالة كل فيما يخصه .

ثانيا – طريقة المقابلة :

المقابلة أو الاختبار الشخصى هى الطريقة المألوفة التى نلجأ اليها عادة للمفاضلة بين الافراد والحكم على شخصياتهم حكما سريعا شاملا عن طريق لقائهم وجها لوجه والتحدث معهم وملاحظة ما يبدو عليهم من تعبيرات انفعالية وحركية وما يكمن وراء أحاديثهم من آراء واتجاهات نفسية وما يظهر منهم من ذكاء وقدرة على التفكير والتعبير .

ثالثا – الاختبارات الاسقاطية :

الاسقاط حيلة عقلية فيها ينسب الشخص بطريقة لا شعورية بعض المشاعر أو الافكار أو الرغبات أو الصفات الانفعالية أو الخلقية الى أشياء أو أشخاص أو مدركات فى البيئة المحيطة به . فالاسقاط عملية انعكاس لما يدور فى داخل النفس على المدركات الخارجية .

وترمى الاختبارات الاسقاطية الى التعرف على الشخصية كلها كوحدة مما يتفق مع نظرية الجشتالت التى تنظر الى الكل والاجزاء مرة واحدة اذ ان قياس الكل عن طريق قياس الاجزاء يعطى صورة مفككة عن الشخصية ، اما قياس الكل بأجزائه مرة واحدة فيعطى صورة متكاملة عن الشخصية .

ومن أهم الاختبارات الاسقاطية انتشارا اختبار « رورشاخ » ببقع الحبر ، وكذلك اختبار تفهم الموضوع او اختبار تفسير الصور الغامضة .

رابعا – التعبير باللعب :

اللعب نشاط عقلى وجسمى يمكن أن يعبر فيه الشخص عن جميع التفاعلات النفسية المؤثرة فى حياته ، لذا يعتبر اللعب الحر خير الوسائل التى يعكس المختبر فيها مشاعره الخاصة ، لهذا تعتبر ملاحظة الاطفال اثناء لعبهم وتسجيل ما يدور بينهم من احاديث ومن محاولة للسيطرة او التعدى أو الانزواء أو الخجل او غير ذلك : من أهم الوسائل المساعدة على دراسة شخصياتهم .

أثر البيئة المنزلية فى تكوين شخصية الطفل

الاسرة كمجتمع صغير عبارة عن وحدة حية ديناميكية لها وظيفة تهدف الى نمو الطفل نموا اجتماعيا وسيتحقق هذا الهدف بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلى الذى يحدث داخل الاسرة والذى يلعب دورا هاما فى تكوين شخصية الطفل وتكوين سلوكه . فالسمات الاساسية للسلوك الاجتماعى للفرد ترجع الى المرحلة الاولى من حياته والى علاقاته بأفراد أسرته واتجاهات هؤلاء الافراد وأنماط سلوكهم .

وتتكون الدعائم الاولى للشخصية الانسانية فى جو الاسرة فى مرحلة الطفولة وتعمل العلاقات الاسرية على تطبيع الطفل وتنشئته على الخصائص والسمات الاجتماعية السائدة فى الاسرة .

والاسرة لا تمثل وحدة اجتماعية مستقلة انما هى تشتق ثقافتها من القيم والعادات والتقاليد وأنماط السلوك بل ومقومات حياتها بشكل عام من علاقتها بالمجتمع الخارجى وتشربها لثقافته .

وخلاصة القول ان المنزل هو المزرعة الاولى التى تنبت فيها بذور الشخصية ، ودلت الدراسات التتبعية للاطفال والكبار على أن أسس الشخصية التى تتكون فى المنزل فى السنين الاولى من حياة الطفل يصعب فيما بعد تعديلها او تغيير جوهرها .

أثر المدرسة فى تكوين شخصية التلميذ

المدرسة هى البيئة الثانية التى يواصل الطفل فيها نموه واعداده للحياة المستقبلة ، والتى تتعهد القالب ـ الذى صاغه المنزل لشخصية الطفل بالتهذيب والتعديل بما تهيئه له من نواحى النشاط لمرحلة النمو التى هو فيها . وفى هذا المجتمع الجديد مجال واسع للتدريب والتعلم والتعامل مع الغير والتكيف الاجتماعى وتكوين الاسس الاولية للحقوق والواجبات والقيم الاخلاقية .

أهم العوامل المدرسية ذات الاثر المباشر فى تكوين شخصية التلميذ

الروح المدرسية العامة :

وتشمل ما يسود الجو المدرسى من استقرار و اضطراب ، وما يتبع فى المعاملة من شدة أو لين ومن ثواب وعقاب ، ومن ثبات فى هذه المعاملة وما تحققه من عدل اجتماعى وتقدير واحترام لكل تلميذ مهما كانت طبقته الاجتماعية . فالمدرسة التى تعمل على تربية الشخصية من جميع نواحيها المعرفية والمزاجية والخلقية وتضع فى برامجها من نواحى النشاط الاجتماعى والعملى ما يتفاعل مع شخصية الطفل كلها هى التى تستطيع أن تحدث تغييرا ملموسا فى تكوين الشخصية .

عامل المربى :

يمتد اثر المربى وراء النواحى المعرفية والثقافية الى ما ينتقل منه الى التلميذ عن طريق التقليد والمحاكاه فى أساليب السلوك وصفات الشخصية الاخرى علاوة على ما يحدثه المربى من توجيه ميـول التلميذ واتجاهاته العقلية نحو الامور المختلفة من هوايات وفنون وآداب مما يكون له اثر كبير فى توجيه حياته المستقبلة . فالمربى هو المصدر الذى يعتبره الطفل النموذج الذى تستمد منه النواحى الثقافية والخلقية والتى تساعد الطفل على أن يسلك سلوكا سويا .

عامل النجاح المدرسى :

النجاح فى ذاته عامل ذو أثر كبير فى تكوين الشخصية ، اذ أن النجاح يتبعه عادة تقدير ورضا من الغير وشعور بالارتياح والثقة بالنفس ، أما الرسوب والفشل المتكرر فيتبعه فى العادة تأنيب النفس ونقد الغير وعدم الشعور بالارتياح أو الرضا ، وكل هذه عوامل نفسية تؤثر فى فكرة الشخص عن نفسه وفى شعوره بالنقص أو شعوره بالكفاية وما يتبع ذلك من اثر على الشخصية كلها .

ويرتبط بهذه الناحية فى تكوين الشخصية عيوب الامتحانات التقليدية المتبعة فى تقدير النجاح ، وما تؤدى اليه من تكوين الشخصيات السطحية فى ثقافتها والتى تعكس ما لاقته من قسوة الامتحانات فى صورة السخط على المجتمع .

وظيفة المدرسة فى تكوين شخصية التلميذ

تستهدف المدرسة الحديثة رسالة هامة وهى العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيه ، فالمربى الناجح فى الوقت الحـاضر لا يقصر همه على تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات بل يعد نفسه مسئولا كل المسئولية على أن يحقق لتلميذه القدرة على حسن التوافق الاجتماعى والانفعالى بالاضافة الى عنايته بجانب التحصيل العلمى .

ومما يجدر ذكره فى هذا المقام ان ما ينفقه المربى من وقت وجهـد فى الوقوف على نفسية تلاميذه وفى مساعدتهم على أن يحسنوا التوافق مع بيئتهم المادية والاجتماعية لا يذهب هباء ، بل أن المربى حين يعين تلاميذه وتلميذاته على أن يقوموا بحل مشكلاتهم الشخصية ، انما يعينهم فى نفس الوقت على أن يحرزوا قدرا أكبر من النجاح فى تعلم المواد الدراسية بجهد أقل . وكل نوع من أنواع سوء التوافق يصاب به الطفل فى مطلع حياته لابد أن يستفحل أمره ويعظم خطره فى مستقبل حياته ، فالهدف الاول للمربى هو أن يخلق من تلاميذه مواطنين صالحين لا تشـوبهم شائبة من سـوء التوافق أى كان نوعه .

كيف تساعد مبادىء الصحة النفسية المربى على غرس الاتجاهات الطيبة في التلاميذ ، وبالتالى على تكوين شخصياتهم ؟

الاتجاهات هى الحالة العقلية التى توجه استجابات الفرد ، ووظيفة المدرسة الاساسية هى العمل على تكوين اتجاهات مرغوب فيها . وعندما تتكون هذه الاتجاهات تصبح دوافع تساعد على بناء شخصيات التلاميذ .

ومن أهم هذه الاتجاهات :

اتجاهات نحو المدرسة :

يجب أن تكون معاملة المشرفين على تربية الطفل بالمدرسة فيها عطف وحنان ، فالرهبة والتهديد يؤديان الى شعور الطفل بعدم الامن الداخلى ، والحاجة الى الحنو وثيقة الاتصال بالحاجة الى الانتماء ، واشباع هاتين الحاجتين يمكن أن يعد أساسا للشعور بالامن . فالتلميذ الآمن يشعر بالرضا والهدوء ، يحب الناس ويأنس اليهم ويريد الخير لهم فهو يتصرف بطريقة طبيعية ويجب على المدرسة تفهيم التلاميذ ان القوانين واللوائح والنظم المدرسية موضوعة لحماية التلميذ وحماية زملائه . فهذه بداية طيبة لتكوين اتجاهات صحيحة فى التلاميذ نحو أمتهم وحكومتهم عندما تتقدم بهم السن .

اتجاهات نحو العمل :

يجب أن تعطى المدرسة للتلميذ الفرصة لاشباع الحاجة الى النجاح فالطفل يميل الى النجاح ويتطلع اليه ، والنجاح هو الذى يجعله يثق بنفسه ويشعر بالامن ويقوم بمحاولات أخرى لتحسين سلوكه لذا لا يجوز وضع التلميذ فى مجال يتكرر شعوره بفشل محاولاته فيه كما لا يجوز أن نحفز التلميذ للوصول الى مستوى بعيد منه بحيث يتكرر فشله فى محاولة الوصول الى هذا المستوى . فاشباع الحاجة الى النجاح يجعل التلميذ يشعر بالكفاية ومعنى الشعور بالكفاية هو أن يحسب المرء نفسه جديرا بالاحترام ، فهو يثق بنفسه ويقدر نفسه . لذا يجب أن يخلق المربى لتلاميذه اكثر من مجال ليتيسر لهم أمر اشباع الحاجة الى النجاح : مثل الالعاب الرياضية والمناظرات والمحاضرات وابراز المواهب فى الهوايات : لان النجاح يؤدى الى النجاح .

ولا يفوتنى أن اذكر فى هذا الصدد أن من أهم واجبات المدرسة أن تكون فى التلاميذ اتجاهات مرغوبة نحو العمل واخرى نحو اللعب والتسلية ، فمن واجبها أن تفهم التلميذ ان العمل واللعب مظهران هامان من نشاطه . ولكل منهما وقته ومجاله ، وأن الشخص لاينجح فى الحياة دون ان يكون اتجاهات صالحة نحو العمل من جهة ونحو اللعب من جهة أخرى .

* * *

التدريب فى مجال التطبيق الاشتراكى

للاستاذ فخر الدين عوض نجم
رئيس قسم التدريب
بمنطقة شمال القاهرة التعليمية

- ١ -

يمر مجتمعنا العربى بمرحلة تحول شامل ، تستهدف رفع مستوى الحياة الاجتماعية لجميع أفراد الشعب . وهذا التحول العظيم اقتضى تحديد أهداف جديدة لاوضاعنا الاجتماعية والاقتصادية .

وقد ورد فى الميثاق ان التخلف المادى والاجتماعى الذى عاناه الشعب المصرى سنين طويلة هو المفجر الحقيقى لارادة التغيير وذلك التحول والانتقال مما كان عليه الحال الى ما ينبغى أن يكون ، وأن الديمقراطية هى الترجمة الصحيحة لروح الثورة لانها توكيد لسيادة الشعب وحريته فى العمل من اجل التقدم ..

وفى اطار مفهومنا للديمقراطية بأنها هى الحرية السياسية التى تكفل السيادة للشعب ووضع السلطات كلها فى يده وتكريسها لتحقيق اهدافه ، وأن الاشتراكية هى الحرية الاجتماعية التى تكفل اقامة مجتمع العمل وتكافؤ الفرص : يسير التخطيط الشامل لتحقيق أهدافنا الاجتماعية والاقتصادية فى الوقت الحاضر .

ضرورة العمل على احداث التغيير فى عقول الجماهير :

اذا تأملنا ذلك الوضوح فى اهدافنا ، وهذا التحول الكبير فى أساليب حياتنا ، لامكننا أن نلمس ضرورة احداث التغيير فى عقول المواطنين وفى تفكيرهم ، ولادركنا حجم المسئولية الملقاة على عاتق المسئولين عن تربية الشعب ، وتنشئة الاجيال القادمة والجيل الذى يعيش الآن فترة التطور والتحول الاشتراكى العربى . ان القيم الاشتراكية الديمقراطية التى تؤثر فينا فنتشربها ونؤمن بها وندين بالولاء لها ، تعتبر جزءا من واقع حياتنا ؛ ولابد أن تكون جزءا من كيان كل فرد منا ، حتى تكون استجاباته لكل موقف من مواقف الحياة الاجتماعية الحاضرة سليمة ، وبذلك يحسن تكيفه فى جميع هذه المواقف : ذلك ما نسميه بالمواطن الصالح ، وهو غاية مانرجوه من عملياتنا التربوية والتعليمية المختلفة .

ان تجدد مواقف الحياة وتعددها ، يقتضى بذل الجهد لمواجهة كافة الاحتياجات ، وهو عمل يتضمن عمليات تعلم مستمرة ، فاكتساب الانسان للخبرة مستمر ما دامت الحياة ، واستمرار هذه الحياة وتجددها يحتاج الى وسيلة تمكن الفرد من الحصول على الاستجابات اللازمة للنجاح ،

والتدريب من الوسائل الفعالة فى هذا السبيل .

التدريب عملية اجتماعية :

وعلى ذلك نقول ان التدريب فى صورته العامة ، أو معناه العام ، يؤدى الى تمكين الافراد من حسن التكيف ، ووسائل ذلك كثيرة : كى تعمل على تزويد الفرد بخبرة جديدة لم تكن فى عداد خبراته من قبل ، ولنعلمه شيئا لم يكن ليعرفه لولا مروره فى هـذه الخبرة التـدريبية فنحن اذن أمام موقف تعلمى هيأته عملية تدريبية معينة .

ولما كان الافراد المراد تدريبهم يعيشون فى مجتمع له أهدافه ومقوماته على النحو الذى سبقت الاشارة اليه ، فمن المؤكد أنهم نتاج الظروف التى مرت بهـذا المجتمع ، والقيم والاتجاهات المختلفة ، ولذا كان لابد لكل من يتناول هذه العناصر البشرية بالصقل والتنمية وتجديد الخبرة أن يسـير فى اطار هذا المفهوم لتكوين الشخصية العربية المتزنة التى يمكنها مواجهة مواقف الحياة المختلفة .

واذ اصبح مجتمعنا العربى اشتراكيا ، يؤمن بالفرد فى اطار الجماعة ، ويدعو الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للمواطنين ، كما يدعو الى التعاون ، فان اية عملية تدريبية يجب أن تسير فى نفس هذه الاتجاهات ، وأن تحقق للمشتركين فيها امكان اتباع هـذه المبادىء وتشربها وتكوين الاتجـاهات فيهم ، الى ان يتخذوا اساليب سلوكية لها نفس الطابع الذى يقره المجتمع.

التنمية الاقتصادية والاجتماعية وسياسة التدريب :

لم يعد خافيا ان التخطيط هو الدرع الواقى لكل مشروعاتنـا بعـد الثورة ، فقد تمكنت الدولة من وضع الخطط اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وتنفيذ هذه الخطط يشارك فيه الشعب العربى فىالجمهورية العربية المتحدة بأسره وهو الذى يجنى ثمارها .

وهذه الخطة تتضمن عنصرين اساسيين : احدهما العنصر المادى بما فيه من خامات وأموال وأدوات ، والثانى وهو العنصر البشرى أو القوى البشرية المكونة لمجموع الشعب ، وللعاملين فى تنفيـذ الخطة . وهـذان العنصران يتمم كل منهما الآخر . فمما لا شك فيه ان تنفيـذ المشروعات يحتاج الى دراية وفهم ومهارة ، بالاضافة الى أن حماية هذه المشروعات والمكاسب والدفاع عنها فى حاجة الى وعى ومهارة ايضا :

وعى بقيمة هذه العمليات وأثرها فى حياة المواطنين ، **ومهارة** فى اتخاذ أساليب الحفاظ عليها،وتعهدها بالرعاية حتى تؤتى ثمـارها ، وهى أمور جديدة علينـا ، ولم تدخل فى مجال خبراتنا الا بعـد أن أصبح التطبيق الاشتراكى حقيقة واقعة ، واتسعت دائرة الملكية العامة ، وغدت مسئولية القطاع العام فى الاشراف على جانب كبير من الثروة القوميـة امرا مقررا وواجبا .

ضرورة التدريب فى مجال العمل الوطنى :

مما تقدم تتضح بعض المسئوليات التى يمكن بيانها فيما يأتى :

١ ـ مفهوم التخطيط ووسائله جديد علينا ، وتقضى طبيعة جدته أن نحاول التعريف به لكل المشتركين فى عمليات التنفيذ على مختلف مستوياته .

٢ ـ التطور فى فلسفتنا الاجتماعية يقتضى التبصير بهـــذه الفلسفة وبالاهداف التى يراد تحقيقها وفق هذه الفلسفة المتطورة .

٣ ـ المشروعات الاجتماعية والاقتصادية الجديدة تحتاج الى قوى بشرية واعية لتنفيذها ، وهذه القوى يجب تزويدها بالمهارات اللازمة .

فكيف السبيل الى كل ذلك ؟ . انه لابد من عمليات تعليمية مستمرة واذا اعتبرت هذه الامور أهدافا لعمليات تعليمية ، فان التدريب هـــو الوسيلة لتحقيق هذه الاهداف وغيرها مما عساه أن يوصل الى نجاح خطة التنمية ويحقق إغراضها المرسومة .

مسئولية الاتحاد الاشتراكى العربى فى تدريب المواطنين :

ينص قانون الاتحاد الاشتراكى العربى على أن الاتحاد هو الطليعـــة الاشتراكية التى تقود الجماهير ، وتعبر عن ارادتها وتوجه العمل الوطنى وتقوم بالرقابة الفعالة على سيره فى خطه السليم فى ظل مبادىء الميثاق . وهو الوعاء الذى تلتقى فيه مطالب الجماهير واحتياجاتها .

وتأسيسا على ذلك فان القيادة الموكولة لاعضاء الاتحاد بحكم شعبيتهم وايمانهم ، وكذلك الرقابة والمتابعة التى خولها لهم قانون الاتحـــاد على مختلف الاجهزة تهىء فرصا طيبة للتوعية والتوجيه قلما تتاح لغيرهم من المسئولين الرسميين عن الاشراف والادارة .

مناقشة المشكلات على المستوى المحلى وتعميم الخبرة :

ان الاشراف والمتابعة وسيلتان لتقصى نواحى القوة ونواحى الضعف فى كل عمل من الاعمال ، والنتيجة المنطقية لهذه المعرفة ان يتبعها تفكير فى ايجاد حلول لشتى المعوقات والمفاهيم غير الواضحة . ومجرد التفكير فيها ومناقشة كافة الاحتمالات لاختيار اصلحها ان هو الا محاولة للتكيف السليم ، وهو فى حد ذاته عملية تعليمية لا تخرج عن كونها أسلوب من أساليب التدريب .

وهنا يجدر بمن يتولى الاشراف والمتابعة من اعضاء الاتحـــاد ، أن يشارك مع المختصين فى مناقشة المشكلة ، ودراسة مختلف المؤثرات بحيث يمكن تعميم الرأى ونشره على جميع القطاعات للاستفادة به فى المواقف

المتشابهة ، وبذلك يحدث تعميم الخبرة ويتسع مداها وتؤتى العملية التدريبية ثمارها الى أبعد مدى .

ولكى لا تترك المسألة تحت رحمة الصدفة والارتجال ، فلا بد من وضع خطة شاملة تستهدف تحقيق واجبات اللجان المختلفة فى مجالات تدريب الجماهير على مختلف المستويات .

التوعية بين الجماهير :

واذ ينص قانون الاتحاد الاشتراكى العربى – كما اسلفنا – على ان الاتحاد هو الطليعة الاشتراكية التى تقود الجماهير وتوجه العمل الوطنى ، فان توفر عنصر القيادة فى هؤلاء الاعضاء يزيد فى مسئولية العضو فى العمل على استمرار الدفع الثورى لدى الجماهير . واستمرار هذا الدفع يتطلب وقودا لا ينضب معينه بالتوعية المتصلة والعمل الدائب .

فالتوعية باهدافنا الاقتصادية والاجتماعية واجبة ، والتبصير بخطة التنمية الاجتماعية والاقتصادية ضرورى لنجاح هذه الخطة ، ومؤازرة القوى الشعبية على مختلف مستوياتها فى تنفيذها ضرورة اخرى لاستمرار الدفع فى طريق الهدف المرسوم . وهنا نلمح عن قرب ، ما يمكن أن يؤديه أعضاء الاتحاد فى تشكيلاته المختلفة من نشاط فى التوعية المنظمة المقصودة ومجالها فسيح لكل راغب فى اداء ذلك الواجب الوطنى المقدس .

ان تنظيم الاجتماعات والندوات فى المساجد والمدارس أمور يعرفها العامة والخاصة ، وهو اسلوب مألوف لنا جميعا ، ولكن كلما اقترنت الاساليب بالطرافة والجدة كلما كان ذلك أدعى الى التشويق والى اقبال الجماهير واستفادتها وكلما كانت النتائج أكثر رسوخا واعظم اثرا .

الاستفادة من الميول الاجتماعية فى عقد الندوات :

تحضرنى الآن صورة شاهدتها يوم عيد الفطر لحلقة توعية فى الهواء الطلق باحدى الحدائق العامة ، حيث جلس المواطنون يفترشون ارض الحديقة فى شبه دائرة ، وكان يقود المناقشة بعض المتنورين والجلسة أشبه ما تكون ببرلمان صغير يتبادل فيه الجميع الراى فى حرية وفى جو متفتح طبيعى ليس فيه تكلف ، بعيد عن كافة القيود ، ويخيل الى ان هذه الجلسة لم تقصد بذاتها وانما جاءت نتيجة لتجمع المواطنين للنزهة والتمتع باشعة الشمس الدافئة فى يوم من ايام الشتاء .. حبذا لو اخذنا ذلك مثالا نحتذيه فى مناسباتنا الدينية والاجتماعية والمناسبات القومية وهو فى نفس الوقت اتجاه نحو شغل أوقات الفراغ بما ينفع الناس .

ولعلنا فى القريب نرى المقاهى والنوادى وقد اصبحت بجانب كونها اماكن للتسلية واللهو ، تؤدى رسالتها فى توعية من يؤمها من الرواد .

وليس بخاف ما يجب على الاعضاء المنتخبين فى الوحدات الاساسية

والمؤسسات الجماهيرية من تنظيم أنفسهم لمواجهة مطالب حملات التوعية على اختلاف صورها واشكالها حتى يؤدوا دورهم فى تدريب المواطنين .

القيادات الشعبية ودورها فى التدريب المهنى :

ان الابعاد الحقيقية لمشكلةتدريب العناصر البشريةفى مستوياتها الدنيا على أساليب تنفيذ مشروعات الخطة تتضح حينما نتذكر اننا فى سباق مع الزمن ، واننا نتعجل تنفيذ مشروعاتنا ونختصر من الوقت الذىحددناه لتنفيذها قدر طاقتنا . وهذا السباق يتطلب منا التفكير فى وسائل أسرع للاداء ، كما يدفعنا الى الابتكار المستمر ، وتسير هذه العمليات جنبا الى جنب مع اجراءات الانتاج العادية فى حدود الخطة المرسومة .

ويجب على الوحدات الاساسية والمؤسسات الجماهيرية ان تشارك فى حدود امكانياتها فى تنظيم التدريب المهنى للعمال فى المؤسسات التى تقع فى نطاقها ، سواء كان ذلك فى ميدان الصناعة او الزراعة ، أو أى ميدان من ميادين الانتاج ومتابعة فىنتائجه .

- ٢ -

تدريب الموظفين فى الخدمة واهتمام الحكومة به

التدريب ليس جديدا على بنى الانسان ، فالفرد فى حاجة دائمة لان يحقق حاجاته الاساسية لدوام حياته . ولكى تتحقق هذه الحاجات فانه يتخذ أساليب سلوكية معينة يتغلب بها على مختلف مواقف الحياة التى يحياها . وكثير من هذه المواقف تتجدد باستمرار كتجدد الحياة . ومن هنا يسعى الفرد جاهدا لاكتساب خبرات يسيطر بها على الموقف ليسد حاجته وليحس بالرضى .

وكل مواقف الحياة نتعلم منها الشيء الكثير ، لكن هناك أمورا لايدركها الانسان بتفكيره المفرد ، بل انه يكون دائما فى حاجة الى من يوجهه ويعلمه وهذا ما نسميه بالتدريب المقصود .

فالتدريب المقصود يهدف الى احداث تغيير فى الفرد ليحسن تكيفه فى المواقف التى درب من أجلها وهو فى حد ذاته عملية تربية .

مكانة التدريب فى قانون العاملين الجديد :

لقد أصبح التدريب عملية اجبارية منذ صدور القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ بشأن العاملين المدنيين فى خدمة الحكومة لرفع مستوى أداء العاملين جميعا ، وعملا أساسيا وجزءا من مسئولية كافة الاجهزة فى الوزارات والمصالح والهيئات لدفع الانطلاقة الثورية فى مجال العمل الحكومى وتوجيهه نحو تحقيق الاهداف المرجوة فى التنمية الشاملة ، تلك التنمية التى تحتاج الى القوى البشرية العاملة المدربة فى كفاية ، والتى تكون لديها القدرة

على تحمل المسئوليات فى مرحلة الانطلاق الثورى تحقيقا لمبادىء الميثاق الوطنى .

ويقتضى تنفيذ قانون العاملين الجديد ، تنظيم وظائف الدولة وتصنيفها وتقويم كل وظيفة مع تحديد مستوى مادى معين لكل منهـــا فى اطار مسئولياتها وواجباتها . ولكى يتم ذلك التقويم سيراعى عند التصنيف والتقويم تحديد الخبرات والمؤهلات اللازمة ونوع الاعداد والتدريب لشاغل كل وظيفة ، وبذلك برزت أهمية التدريب وضرورته لمواجهة مستلزمات الوظائف والاعمال المختلفة فى شتى القطاعات .

أنواع البرامج التدريبية :

وتتنوع برامج التدريب الى : ـ

١ ـ برامج التدريب المبدئى للجدد .

٢ ـ برامج تجديدية لتطوير العمل وتحسينه وزيادة المعرفة .

٣ ـ برامج توجيهية للاعمال الجديدة .

٤ ـ برامج التأهيل والحصول على مؤهلات أعلى .

٥ ـ برامج اعداد القادة والمشرفين .

٦ ـ برامج الترقية للوظائف الاعلى .

الاسلوب الديموقراطى فى تدريب العاملين :

تتميز الفلسفة الديموقراطية بالاعتراف باهمية الفرد ، والايمـــان بقدرته ، واحترام حقوقه فى اطار الجماعة . وتعنى هذه الفلسفة فى مجال التدريب أمورا كثيرا منها :

مراعاة الاحتياجات الفعلية للدارسين فى برامج التدريب :

البرنامج التدريبى كأى مشروع يتطلب التنفيذ ، لابد له من أهـــداف واضحة يسعى الجميع الى تحقيقها . وتتركز جهود كل المشتركين فى الوصول اليها . وهذه الاهداف لن تكـــون وليدة المصادفة ولكن يجب تحديدها والاتفاق عليها بعد دراسة واعية لكل الظروف لتتحقق فى الافراد الاتجاهات والمهارات فى المستوى المطلوب توفرة لتنفيذ احد جوانب الخطة. نان احساس المسئولين عن التوجيه بالتخلف والقصور فى ناحية يحفزهم دائما الى التفكير فى طريقة تسيير دولاب العمل وفق الخطة المرسومة

وتتعدد هذه الاحتياجات فى ميدان التربية والتعليم فتشمل الآتى :

ـــ التعرف على الأتجاهات الاجتماعية والقومية والاقتصادية فى المجتمع العربى .

— تحقيق أحسن مستوى من العلاقات فى اطار الاشتراكية والديموقراطية العربية .
— الوعى بأهداف العمل فى كل مراحله .
— التعرف على كيفية التفكير فى حل المشكلات وممارسة هذه الكيفية .
— التدريب المهنى الكافى الذى يرفع من مستوى الاداء الوظيفى .
— فهم أساليب تقويم العمل للوصول الى نمو مضطرد .

كيفية تقصى هذه الاحتياجات ؟ :

من المسلم به الآن أن اهداف العملية التدريبية يجب أن تكون نابعة من صميم احتياجات الدارسين فى اطار الخطة والسياسة العامة . ولا بد لذلك من اتصال بين أصحاب هذه الاحتياجات وبين المسئولين عن تخطيط برامج التدريب . ويمكن أن نتصور ذلك الاتصال بالشكل الآتى : —

١ — عمل مسح شامل لمؤهلات العاملين ومستويات اعدادهم وتأهيلهم . ومقارنة هذه المستويات بما هو مطلوب فعلا لكل عمل من الاعمال التى تتضمنها الخطة . وتصنيفها لمعرفة الفئات التى لا يتناسب اعدادها مع مسئوليات العمل وبذا تكون فى حاجة الى مزيد من التأهيل والاعداد .

٢ — جمع تقارير المشرفين على العمل ودراستها لاستخراج نواحى الضعف التى تشير اليها .

٣ — اعداد استفتاءات واستبيانات مكتوبة وارسالها الى العاملين فى الميدان لجمع المعلومات منهم مع تشجيعهم على ابداء الرأى فى حرية ودون أى حرج .

٤ — عقد الاجتماعات التى يدعى اليها عينات مختارة من العاملين لمناقشة كافة المقترحات وبلورتها فى شكل احتياجات يمكن الاجماع عليها ، وللاتفاق على مواعيد العمل ووسائله .

٥ — ترتيب هذه الاحتياجات تبعا لاهميتها بحيث يكون البدء بالاهم ثم بالمهم فالاقل اهمية وهكذا . . .

٦ — عرض محاضر هذه الاجتماعات على الدارسين قبل دعوتهم وتلقى ملاحظاتهم ، فعسى أن يكون من بينها ما يفيد فى تعديل خطة التدريب المقترحة قبل اعلانها وتنفيذها .

اشباع الحاجات الاساسية للدارسين :

الحاجات النفسية من دوافع السلوك البشرى ، فينزع الفرد باتخاذ سلوك معين استجابة لدافع معين أيضا لتحقيق أحدى الحاجات الاساسية

واهمها الحاجة الى الانتماء ، والحاجة الى الامن ، والحاجة الى الحرية والحاجة الى التقدير ... الخ .

والحاجة الى الانتماء تعتبر من أقوى الحاجات الاجتماعية . فميل الانسان لان ينتمي الى جماعة ولان يكون عضوا فيها ، يجعله يصبو دائما لان يكون عضوا عاملا فى هذه الجماعة ، وأن يؤدى دوره الايجابى بالمشاركة فى حل مشكلاتها وتبادل الراى فيما يراه محققا لذاته باعتباره عضـوا عاملا فى هذه الجماعة ، وذلك يكسبه ايضا تقدير بقية افراد الجماعة . وان انتماء الفرد الى مثل هذه الجماعة بالاضافة الى ذلك يشعره بالامن والطمأنينة وهى من دواعى الاستقرار والاطمئنان النفسى .

ولما كانت البرامج التدريبية تشتمل على مواقف متعـددة تكتسب خلالها الخبرات ، فان تفاعل الافراد المشتركين فى هذه البرامج واحتكاك الافكار فيما بينهم يجب ان يتم باعتبار ان هذه العناصر البشرية تحركها دوافع من بينها بعض الحاجات التى تلح دائما لتحقيقها واشباعها فى سبيل ايجاد شخصية متزنة .

ومن وسائل التدريب التى تحقق اشباع هذه الحاجات النفسـية للمشتركين فى العمليات التدريبية ما يأتى : ــ

١ ــ حلقات البحث والمناقشة :

يتجه المسئولون عن تخطيط وتنفيذ برامج التـدريب نحو تنظيم الدراسة فى هذه البرامج على هيئة حلقات للبحث والمناقشة ، تعالج فيها المشكلات وتناقش بحيث تعطى الفرصة لكل دارس ان يدلى برأيه فى صراحة وان يناقش هذا الراى ، فاذا ما ثبتت وجاهته امكن الاخذ به وتسجيله .

ولكى تتم الفائدة فى هذه الحلقات يجب ان يكون عدد اعضائها بالقدر الذى يمكن الموجهين من توجيه المناقشة ومتابعتها وتنظيمها ــ وأن تقدم الحلقة فى نهايتها تقريرا يتضمن نتائج أبحاثها والاراء التى انتهى اليهـا الاعضاء .

واذ يحقق هذا الاسلوب التدريبى حاجة من اهم الحاجات النفسية الاساسية للدارسين ، فانه يؤدى ايضا الى تحقيق مبدأ من المبادىء التى جاء بها الميثاق عن الحرية المكفولة للمواطنين وهى حرية النقد والنقـد الذاتى البناء كدعامة من دعائم بناء المجتمع الاشتراكى .

٢ ــ نظام الورشة التعليمية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص :

يأخذ بعض المشرفين على تنفيذ برامج التدريب بنظام الورشـة الدراسية كأسلوب من اساليب التدريب فى مدارسة الموضوعات ، وفيه تقسم موضوعات الدراسة فى البرنامج الى اجزاء (تعيينات) يكلف كل

دارس بحث جانب معين منها يختص به . وهذا اتجاه يحقق للدارسين الاسهام والمشاركة الايجابية فى حل المشكلات .

ولكى تعطى لكل الدارسين فرص متكافئة فى المشاركة ، فانه يجب توزيع هذه التعيينات عليهم جميعا ، بحيث يكلف كل فرد القيام بالعمل الذى يناسب قدراته وميوله حتى يتمكن من السير فيه الى نهايته .. وحينئذ تؤدى العملية التدريبية اغراضها المرجوة منها ، وهنا تكون قد حققنا مبدأ تكافؤ الفرص وهو من اركان اشتراكيتنا الديموقراطية .

٣ ــ نظام الاحاديث والمحاضرات :

ويحسن عدم الاكثار من المحاضرات فى البرامج التدريبية ، فكم منا قد أصابه الملل حين سماعه محاضرة لم يلذ له الاستماع اليها . وهذا الملل دون شك مبعثه احساس الفرد بسلبيته وقت سماع المحاضرة لان المستمع لا يكون مندمجا بكليته بسبب هذه السلبية ، حبذا لو امكن الابتعاد عن هذا الاسلوب من اساليب التدريب الا فى الحالات التى لامناص فيها من الالتجاء الى المحاضرة .

فلقد ظلت المحاضرات والاحاديث الى وقت قريب جدا عماد البرامج التدريبية المختلفة . ولكى توضع هذه المحاضرات فى القالب الذى يشجع الدارسين ويحببهم اليها ، ويزيد من قيمتها كوسيلة تدريبية : يجب ان يراعى المشرفون على عملية التدريب والمحاضرون ما يأتى : ــ

ــ ان توزع فى بدء المحاضرة دليل المناقشة ، وهو عبارة عن ملخص لاهم النقاط التى تتناولها المحاضرة وتكون اساسا للبحث فى حلقات المناقشة .

ــ الا يطول الوقت المخصص للحديث او المحاضرة ، وان يخصص الجانب الاكبر من الزمن للمناقشات ، كما يراعى وضوح الحقائق التى تتضمنها المحاضرة مع عدم المبالغة ، وان تتصل الافكار بالواقع بقدر الامكان .

ــ ينقسم الدارسون بعد سماع المحاضرة الى مجموعات (حلقات) للمناقشة ويشرف على كل مجموعة موجه من الاخصائيين فى المجموعات التى أثيرت فى المحاضرة .

٤ ــ التدريب العملى :

وهو من أهم أساليب التدريب ، واعمقها أثرا فى رفع مستوى الدارس وقدرته على أداء العمل فى دقة واتقان . ومن هنا كان من الضرورى الاهتمام بالجانب العملى فى كل عمليات التدريب الذى يعتمد على الممارسة الفعلية .

وهو يتضمن وضع الدارس فى مجال خبرة حقيقية يتيح له أن يمارس

الخبرة بنفسه ويكتسب المهارة فى ظروفها الطبيعية . واذا كانت المعلومات التى يكتسبها الانسان لا تستكمل قيمتها الا اذا ارتبطت بمهارة معينة تؤدى الى تطبيق هذه المعلومات فى مواقف الحياة المختلفة ، فانه يكون من الواجب لكى يكتسب العاملون قدرة اكبر على أداء اعمالهم ان يتم تدريبهم على هذه الاعمال بطريقة منظمة مع الاشراف الدقيق على هذا التدريب .

٥ ـ تمثيل الدور :

وهو من أساليب التدريب العملى ، وهو متوسط بين الاتجاه الواقعى والطريقة النظرية فى التعليم . ومؤداه ان يتهيأ للدارس موقف يتمكن فيه من أداء العمل بطريقة عملية فى ظروف تشابه الى حد كبير تلك المواقف التى يواجهها أثناء عمله الاصلى اليومى .

وهذه الطريقة تمثل المشكلة المراد تدريب الدارس على حلها ، حيث يفكر فيما يجب عليه اداؤه امام زملائه الذين يقومون بنقده . وهى فى نفس الوقت تدريب لهؤلاء المتفرجين من الزملاء لاشتراكهم معه فى خبرة واحدة هى الموضوع الذى يمثل فيه الدور .

وطريقة تمثيل الدور لها قيمتها فى التدريب بوجه عام لانها تمكن الدارس من مواجهة الموقف ، وتكشف له الاخطاء ، كما تتبين له قيمة الآراء والطرق الجديدة ، وتظهر له نواحى القوة ونواحى الضعف فى أدائه لعمله الذى يمثل الدور من اجل التدرب عليه .

٦ ـ الزيارات :

تعتبر الزيارات من أساليب التدريب ذات الاثر فى اقبال الدارسين وفى استفادتهم ، فقيامهم بزيارة بعض الجهات ضمن خطة البرنامج ، كالمؤسسات والمصانع والمعامل والمتاحف والمعارض ، والمدارس التى تؤدى فيها الاعمال بطريقة نموذجية ، بقصد المشاهدة والدراسة العملية ، تعتبر من الاساليب الطيبة ذات الاثر فى معاونة المدربين على اكتشاف خبرات جديدة ترفع من مستواهم .

وفى ضوء ذلك الفهم لقيمة هذه الزيارات يجب ان تشتمل خطة البرنامج التدريبى على بعض الزيارات كلما كان ذلك ضروريا للتعرف على خطوات العمل فى هذه الاماكن .

ويجب ان يسبق الزيارة توضيح للمسائل التى ستكون موضع مشاهدة وملاحظة أثناء الزيارة . كما يصحب الزائرين موجه خبير بالموضوعات التى ستكون مثار مناقشة أثناء المشاهدة حتى تتحقق لهؤلاء الزائرين الفائدة المرجوة من الزيارة .

٧ ـ المؤتمرات :

المؤتمرات وسيلة تدريبية تحقق القيم الديمقراطية للعاملين اذا احسن توجيهها ، كما تتخذ مجالا للتفكير العلمى المنظم . فكثيرا ما تدعو الحاجة الى عقد بعض المؤتمرات التعليمية لبحث المشكلات وتبادل الرأى حولها لايجاد انسب الحلول لها .

ولكى تؤدى هذه المؤتمرات اغراضها ، يجب ان تســـودها الروح الديموقراطية والحرية الكاملة فى البحث والمناقشة ، وان تتاح الفرصة لكل مشترك فى المؤتمر ان يدلى برايه فى صراحة ووضوح ، وان يسود الاحترام والتقدير جميع الاطراف .

ويدعى لحضور هذه المؤتمرات بجانب الأعضاء بعض الخبراء المختصين الذين يمكنهم ان يشاركوا فى البحث والدراسة ، لالقاء الاضواء على ما عساه يكون غامضا ولتيسير عملية المناقشة وتنظيمها .

ويجب ان يصدر عن المؤتمر فى النهاية توصيات تتضمن حلول المشكلات التى اتفق عليها ، ومناقشات الاعضاء فى كل نقطة من نقاط البحث التى تخللت جلسات المؤتمر .

٨ ـ البحوث والمقالات المكتوبة :

ومن وسائل التدريب الناجحة التى تدفـــع الدارسين الى البحث والدراسة ، ما يتجه اليه احيانا فى مطالبتهم بكتابة البحوث حول المشكلات الميدانية التى تجابههم فى اعمالهم . وتتضمن هذه البحوث المكتوبة تحليل المشكلة واسبابها ، واساليب علاجها : ومن خلال هذه العملية يتدرب الدارس على الاسلوب العلمى فى التفكير .

٩ ـ اشتراك الدارسين فى القيادة والتنظيم :

ولكى لا يكون مظهر العملية التدريبية يوحى بفردية وتسلط من جانب الهيئة التى تهيمن على التدريب وليس للدارسين من حرية للمشاركة فى التنظيم ، فان الاتجاه نحو اشتراكهم فى تخطيط البرامج ، وتنظيم العمـل فى الحلقات أصبح من الامور الواجبة حتى لا تنعزل العملية التدريبية عن النظم السائدة فى المجتمع ولكى تتمشى مع المبادىء الانسانية التى تضمنتها اشتراكيتنا الديموقراطية .

ـ ٣ ـ

التقويم والمتابعة لبرامج التدريب

التقويم والمتابعة عمليتان متلازمتان ولازمتان لنجاح اى مشروع له أهداف . والسبيل الى ذلك ان يتعرف القائمون عليها على هذه الاهداف

مع تحليلها الى انماط واساليب للعمل ، ثم مقارنة ما هو مفروض بما هو واقع فعلا بشتى الوسائل والمقاييس .

والتقويم فى ميدان التدريب عملية مصاحبة للعملية التدريبية ومكملة لها . ويخضع فى وسائله للمنهج العلمى من حيث الوصول الى النتائج عن طريق الاحصاء والمشاهدة وجمع البيانات ثم التجريب والقياس فالاستنتاج والتطبيق .

وتختلف وسائل التقويم تبعا لاختلاف اغراضه والعمل الذى نقومه.

ميادين التقويم فى التدريب :

١ ـ تقويم الدارسين ووسائله :

ـ الاستفتاءات ذات الصلة بموضوع الدراسة .

ـ البحوث والمقالات التى يطلب الى الدارس اعدادها .

ـ اختبارات المقابلة الشخصية .

ـ الاختبارات الموضوعية والمقننة .

ـ التمارين العملية .

ـ الملاحظة أثناء حلقات البحث والمناقشة بواسطة الموجهين والمشرفين. وتستعمل لهذا الغرض بطاقات خاصة لكل مجال من مجالات التقويم .

٢ ـ تقويم البرنامج التدريبى نفسه :

وتهدف هذه العملية الى الاستفادة بآراء المشتركين فى البرنامج التدريبى من دارسين وموجهين ومشرفين فى تطوير البرنامج وتحسينه ، وذلك باتباع الوسائل الآتية :

ـ دراسة تقرير المشرف عن البرنامج الذى يتضمن ملاحظاته عنه من حيث منهج الدراسة ، وأساليب التدريب ومواعيده ومكانه ، وفئات الدارسين ومستوياتهم ومدى اقبالهم واهتمامهم وهيئة التوجيه والمحاضرة الى غير ذلك من الامور الفنية والادارية المتعلقة بالبرنامج التدريبى .

ـ دراسة تقارير الموجهين والمحاضرين والمنتدبين للعمل فى مجالات العمل الفنى والادارى .

ـ دراسة التوصيات التى يكتبها الدارسون .

ـ مناقشة نتائج الاستفتاءات التى يعدها الدارسون متضمنة آراءهم ومقترحاتهم عن البرنامج .

متابعة آثار البرامج التدريبية :

ومرحلة المتابعة هى جزء من الخطة العامة للمشروع التدريبى ، فهى كما أوضحنا عملية لازمة لنجاح اى عمل ، ودفعه نحو الهدف المرسوم .

ولقد اشار السيد الرئيس جمال عبد الناصر فى بيانه التاريخى فى مجلس الامة يوم افتتاحه فى ٢٦ مارس ١٩٦٤ الى أهمية المتابعة فقال سيادته « لابد من التخطيط والمتابعة ، وكلاهما يحتاج الى التدبير السليم والتوازن الدقيق ، وليس الحل الصحيح للتخطيط أو المتابعة التوقف والتباطؤ ، ولكن المزيد من السرعة المبصرة بقدر مايقربنا من الحل الصحيح » .

ان الهدف الاسمى من التقويم والمتابعة هو التحسين ، ولا بد أن يقوما على أساس من الدراسة الواعية والبيانات الدقيقة الصحيحة ، وبدونهما قد لا نتمكن من تحسين البرامج ورفع مستوى كفاية القوى البشرية التى تعقد من اجلها هذه البرامج .

ولذلك فان الاهتمام بمتابعة البرامج التدريبية فى الميدان أمر ضرورى جدا .

ويتولى هذه المتابعة الرؤساء المباشرون والمشرفون على العمل وقادته فى الميدان ، ووسائل المتابعة فى هذا الشأن كثيرة منها :ـ

١ ـ تقارير الرؤساء والمشرفين عن العمل بوجه عام .
٢ ـ التقارير الفردية عن كل عامل فى مجال عمله اليومى .
٣ ـ زيارات ميدانية لمن سبق تدريبهم فى مقار اعمالهم .
٤ ـ موالاة الاتصال بالدارسين بواسطة الاستفتاءات والبطاقات المختلفة .
٥ ـ بطاقات التقويم والمتابعة الخاصة بقياس نواح محددة ومعينة .

وفى ضوء ما تسفر عنه المتابعة ، يمكن تقويم المشروع التدريبى والعمل على تطويره وتعديله من جديد فى سبيل أداء أفضل وأحسن . وهكذا يظل ذلك المشروع فى تطور ونمو مستمر .

ـ ٤ ـ

خطوات السير فى المشروع التدريبى

تتضمن خطوات المشروع التدريبى ما يأتى :ـ

١ ـ تحديد الهدف من العملية التدريبية .
٢ ـ مرحلة الاعداد وتتضمن :
ــ بحث ودراسة الاحتياجات والتعرف على العناصر المراد تدريبها .
ــ وضع خطة البرنامج وتتضمن المحتوى ووسائل التنفيذ ومواعيده

ومدته ومكانه والاعضاء المنتدبون للعمل ، وتكاليف المشروع والاعلان عنه .

٣ ـ مرحلة التنفيذ وتتضمن :

ـــ ادارة المشروع والاشراف عليه .
ـــ السير فى العمل طبقا للخطة ، وتنظيمه ، وقد يحدث تعديل فى الخطة أثناء التنفيذ .
ـــ النتائج والدروس المستفادة من البرنامج .
ـــ تقويم العمل والدارسين .

٤ ـ مرحلة المتابعة والتقويم وتتضمن :ـ

ـــ مدارسة نتائج العمل فى البرنامج .
ـــ الاتصال بالدارسين بشتى الطرق لتقويم آثار البرنامج فيهم .
ـــ الاتصال بالدارسين بواسطة الزيارات الميدانية لهم .
ـــ مدارسة تقارير المشرفين على العمل فى الميدان للتعرف على مستوى كل دارس تم تدريبه .

٥ ـ النتيجة :ـ

تقارن نتيجة التقويم والمتابعة ، وينظر اليها فى ضوء الهدف الذى عقد البرنامج من أجله ، لمعرفة ما اذا كان التدريب قد حقق اهدافه أم أن هناك نواح للنقص فى حاجة الى النظر وحينئذ نبحث فى البرنامج عن الامور التى تحتاج الى تعديل .

والخلاصة :

أن التدريب حلقة يدور حولها البحث مبتدئين فيها بأهداف محددة واضحة ، حتى اذا ما وصلنا الى نتائج ، كانت هذه النتائج موضع نظر ، لمواجهة ما يطرأ على الاهداف من تطوير ونمو .

هذه اشارة عامة عن أهمية التدريب فى مجال التطبيق الاشتراكى ولعل المجال يتسع لى فى بحث تال للتحدث عن خبراتى الميدانية فى مجالات التدريب بمدارسنا .

كتب جديدة

١ ـ « وحدة علم النفس »

تأليف : دانييل لاجاش

ترجمة : دكتور صلاح ميخمر
وعبده ميخائيل رزق

ان كانت الوحدة فى التفسير والتنبؤ والتعميم هى أساس المفهوم العلمى فان هذا الكتيب يمثل خطوة تطورية هائلة فى هذا السبيل ، أقصد تطور علم النفس ليصبح علما . وقرر لاجاش فى بداية حديثه ان التعدد فى وجهات النظر بين علماء النفس يتناول كلا من الموضوع والمنهج . وان كانت التغيرات قد قلت بسبب اثبات بعض الحقائق باكثر من منهج .

ثم يعرض المؤلف للنظريتين الاساسيتين فى علم النفس ، أولهما هى « النزعة السيكولوجية الطبيعية » (التى ينتهجها علم النفس التجريبى) وتستبعد هذه النظرية الشعور من مفاهيمها وتعالج الوقائع السيكولوجية على انها أشياء (خاصة الاتجاه السلوكى من هذه النزعة) ، وبذلك تقرر هذه النزعة أن موضوع علم النفس هو السلوك من حيث هو خارجى أو مادى ، وميكانيكى فى جملته وتفصيله . كما تؤكد هذه النزعة اسبقية الاجزاء والقوانين الجزئية على الكل والنظرة الشاملة بمعنى الدراسة المفصلة الجزئية لجوانب سلوك الانسان دون التفات الى الكل الذى يشملها ويوحد بينها . وترى أن العلاقات الكمية تعين على التفسير بالاضافة الى انها لا تسلم بجوهر غير عضوى وكذلك تنبذ الغائية والقيم .

أما النزعة الثانيـــة فانها « السيكولوجية الانسانية » فهى تعتبر للوقائع السيكولوجية حالات شعورية وتجارب حيـة ـ أو تعبيرات ، ولا يتركز علم النفس فى نزعته الانسانية على السلوك المتاح للملاحظة ، وانما على الكائن الحى وكيانه وجوهره بمعنى الوجود كما يعيشه الشخص ، كما تؤكد هذه الترعة أن الكل سابق على الاجزاء ، والعلاقات الجميلة ، وتهتم بفهم السلوك اكثر من تفسيره ، والكشف عما فى الاعماق مما لايظهر للعيان المباشر ـ كما تلقى اهتماما عظيما بالغائية والقيم فى الســلوك الانسانى .

ثم يبين المؤلف اختلاف وجهات النظر بين عـــلم النفس الاكلينيكى والقياس النفسى ، وهى : ان علم النفس الاكلينيكى ليس نظريا خالصا وانه ليس محكما وليس عاما . ولكنه يقرر بعد ذلك أن الكلينيكى لن يخسر شيئا ان هو حل فروضه عن طـــريق المقاييس ، ولا يجب أن يستسلم لحاسته وتقييم تشخيصه على انه مجرد انطباع أو على مجرد ما تشـير به واقعة صغيرة كاشفة لكن مع هذا فانه من الخطل ان تحجم عن الافادة

من المميزات الفريدة التى تنتهجها الطريقة الموحدة لاجراء الاختبارات ، لكن هذا التوحد لا يتضمن بالضرورة اصطناع التصلب الميكانيكى والتجرد من العامل الشخصى .

واننى ارى أنه يتحتم أن تكون الادوات المستخدمة موضوعية : لكنها يجب أن تسمح بملاحظة المظاهر الفردية المميزة ، وان تلاحظ الظاهرة ككل كما هى فى الواقع بالفعل دون تعسف أو تعنت .

وان الكائن الحى يعيش فى عالم من القيم ، ومن العسير ان نتصور موقفا من المواقف يخلو من دلالة حيوية ولا يستطيع العمل أن ينفصل عن هذه الضرورة . لكن هذا يتضمن ايضا امكان رؤية بعض المظاهر العامة فى السلوك البشرى والتى تظهر دلالاتها فى نتائج تطبيق الاختبارات النفسية .

أما العوامل الوحدوية فى علم النفس فهى تتناول جميع فروعه للسلوك وان الاختلاف المنهجى اختلاف فى طريقة الاقتراب فقط . أى من الوجهة التى ينظر فيها كل فرع من فروع علم النفس . والحقيقة انه يمكن دراسة الظواهر من وجهتى النظر التجريبية والكلينيكية مع وضع حدود لمظاهر كل اتجاه خاص ، وان نتائج علم النفس التجريبى تظهر فى صورة المنحنى المعيارى وان علم النفس الكلينيكى يهتم اساسا بالجوانب المرضية لهذا المنحنى . ومن هنا نجد أن هناك مستويين من العمق فى الدراسة دون تعارض بينهما اذ ان علم النفس التجريبى يدرس الظواهر العامة الشائعة السوية : أى على المستوى الافقى لاكبر عدد من الناس ويتركز علم النفس الكلينيكى فى دراسة الظواهر الفردية المضطربة التى تشذ عن العام . ولكن المنهج والموضوع لا يجب أن يختلفا أو يتعارضا .

ولا يسعنى الا أن أرجع الفضل لاهله ، فاقرر ان الدكتور صلاح مخيمر والاستاذ عبده رزق قد وفقا كل التوفيق فى ترجمة هذا السفر الجليل الصغير فقدما للعربية وللباحثين فى علم النفس خير ما يسترشدون به فى دراساتهم وابحاثهم .

وخير خاتمة هى تسجيل كلمة الدكتور صلاح مخيمر فى المقدمة العربية لهذا الكتيب : قلة ليس بعدها قلة ، دلالة ليس وراءها دلالة . فهذا الكتيب قد قل الى أبعد حدود القلة ودل الى أقصى غايات الدلالة . وهل هنالك كهذه القلة الدالة ، قلة فى غير اقلال ودلالة بغير ما أدله تتيح لك أن تفهم الوحدة فى كثرتها وان تتبع الوحدة فى اطارها الواحد ..

المحرر

٢ ـ « العلاقات العامة فى المجال الرياضى »

تأليف : جلال محمد عبد الوهاب

تقديم : الدكتور ابراهيم امام

والدكتور محمد محمد فضالى

الناشر : الدار القومية للطباعة

العلاقات العامة من الموضوعات والمباحث الحديثة التى تدخل ضمن الدراسات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والانسانية . وقد أخذت أخيرا تستقل بذاتها وبمناهج بحثها ونظرياتها وتطبيقاتها ، فاصبحت ضرورة وظاهرة اجتماعية تحافظ على ترابط وتماسك المجتمع هادفة الى رقيه وزيادة انتاجه فى اطار شامل من الرفاهية والسعادة الاجتماعية .

وموضوع كتاب العلاقات العامة من الموضوعات الحديثة وقد لانغالى اذا ذهبنا الى أنه من احدث الموضوعات التى طرقت بشىء من التفصيل مجالات وميادين التربية الرياضية والنشاط الرياضى فى ذلك الكتاب .

وهذا الكتاب يشمل ثلاثة أبواب :.

الباب الاول : ويوضح الجانب النظرى والفلسفى للعلاقات العامة ، فيعرفها ويوضح تاريخها ثم يبين ماهيتها وموقفها من الدين والاخلاق والميثاق واشتراكيتنا العربية ، ثم يبين دعائم العلاقات العامة فى المجال الرياضى ، ثم يعرض لاغراض وطريقة وضع البرامج ، ويتناول اخيرا اعداد وتدريب المشتغلين فى العلاقات العامة .

أما الباب الثانى : وهو العلاقات العامة فى الميادين والمجالات الرياضية فيتناول الجوانب التطبيقية للعلاقات العامة فيها . وقد ذكر منها على سبيل المثال لا الحصر : اللجنة الاولمبية ـ اتحاد اللعبات الرياضية ـ الاندية بانواعها المختلفة ـ الاتحاد العام للساحات الشعبية ـ مراكز الشباب ـ مراكز الخدمة العامة ـ التربية الرياضية والنشاط الرياضى بالمدارس والجامعات والمعاهد العليا .

وقد عالج الكتاب كلا منها على أساس ما تم توضيحه فى فصل دعائم العلاقات العامة فى المجال الرياضى والذى اشتمل على : الاهداف ـ الخطة ـ التكوين الداخلى ـ الجمهور ـ الاتصالات ـ الرأى العام وتقييمه . وقد عالج المؤلف بوضوح وببساطة كل دعامة من هذه الدعائم الست .

وفى الباب الثالث : وضح المؤلف نماذج من أقسام وادارات ومراقبات العلاقات العامة والشئون العامة المعنية بالشباب ، فعرض باختصار لنماذج منها فى : المجلس الاعلى لرعاية الشباب ـ الادارة العامة لرعاية الشباب ـ مركز رعاية الشباب بالجزيرة ـ استاد القاهرة الدولى .

ومع ان الكتاب تناول الجوانب الرياضية والانشطة المختلفة فيها ، فانه على نفس المنوال يمكن تقريب مفهوم العلاقات العامة نظريا وتطبيقيا في شتى مجالات، وميادين رعاية الشباب من انشطة اجتماعية الى خدمات عامة الى معسكرات الى فنون بأنواعها المختلفة وما شابه ذلك من انشطة تسهر على خدمة الشباب وترعاه نابعة منه وخادمة له كوسائل هامة لتحقيق المفاهيم التربوية الاشتراكية .

المحرر

* * *

صحيفة التربية

السنة السابعة عشرة | مايو ١٩٦٥ | العدد الرابع

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر اربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

عزيز محمد حبيب

المقالات والبحوث والمكاتبات :

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
بمقر الرابطة

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٣٢٧

صحيفة التربية

السنة السابعة عشرة — مايو ١٩٦٥ — العدد الرابع

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية بالقاهرة

آراء وتوصيات في شئون التعليم

نتيجة لزيارة ميدانية بالاتحاد السوفييتي

للدكتور ابراهيم مطاوع
مدير التخطيط بوزارة التعليم العالى

رأيت انه يحسن أن أقصر القول هنا على توصيات ومقترحات اصلاحية أو علاجية Prescriptive عملية محـــددة يمكن أن تصلح أساسا للدراسة والافادة منها فى جمهوريتنا العربية المتحدة بناء على ما لمسته وشاهدته فى جمهوريات الاتحاد السوفييتى .

اما الدراسة الوصفيـــة Descriptive والدراسة التحليليـــة Analytical بتفاصيلها الدقيقة فمكانها كتاب مستقل صدر وفيه وصف لجميع مشاهداتى كامـــلة . ومن التوفيق اننى سجلت يوما بيوم كل ما شاهدته وتركت جانبا كل ما صدر من مطبوعات عن الجهات السوفييتية حتى أصل الى كل الحقائق بنفسى .

ولقد شملت دراساتى على توصيات محددة تتعلق بما يأتى :

١ ــ التخطيط التربوى والتعليمى .
٢ ــ الابنية التعليمية .
٣ ــ دور الحضانة ومدارس رياض الاطفال .
٤ ــ مدارس التعليم العام .
٥ ــ مدارس التعليم الفنى .
٦ ــ كلية التربية ، وكليات ودور المعلمين والمعلمات ، والاقسام والادارات والمراكز والمجالس المهتمة بالبحوث التربوية والنفسية وطـــرق التدريس .
٧ ــ الكليات والمعاهد العليا الفنية .
٨ ــ التربية الأساسية ومحو الأمية .

وقد تعرضت فى مقال سابق بصحيفة التربية للبنود الاربعة الاولى ، وفى هذا المقال أتحدث عن بقية الموضوع :

أولا ـ مدارس التعليم الفنى

جنبا الى جنب مع مدارس التعليم العام السابق ذكرها توجد شبكة واسعة من مدارس التعليم الفنى : وهى مدارس تقبل التلاميذ والتلميذات الذين انتهوا من الدراسة الالزامية بالمدرسة الثانوية العامة غير الكاملة (مدتها ثمانى سنوات ما بين سن سبع سنوات الى خمسة عشر سنة) ويبقى التلاميذ والتلميذات فى هذه المدارس الفنية التكنيكية لمدة اربع سنوات ، وتعد هذه المدارس للمهنة والنزول الى معترك الحياة مباشرة أى انها فى غالب الامر مرحلة منتهية فى ذاتها ويصب خريجوها فى المزارع والمصانع والبنوك والمستشفيات والمؤسسات . وتعد هذه المدارس لما يقرب من ١٢ ألف مهنة ويوجد جدول محدد للمهن والاختصاصات التى تعد لها هذه المدارس ، وخريجوها فى الواقع هم دعامة النهضة الصناعية والزراعية بالاتحاد السوفييتى . وبعض خريجى هذه المدارس ممن يرغبون فى مواصلة تعليمهم يمكنهم أن يقفوا على قدم المساواة وعلى اساس من تكافؤ الفرصة مع خريجى المدرسة الثانوية العامة الكاملة فى التقدم والقبول لمواصلة الدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا . ويعلق الاتحاد السوفييتى أهمية كبيرة على هذه المدارس التى تتبع لجنة الدولة الخاصة بالتعليم المهنى التكنيكى لدى مجلس وزراء الاتحاد السوفييتى ، مما يوصى بالتوصيات الآتية :

ــ ضرورة النظر فى فتح أبواب الجامعات على وجه الخصوص والمعاهد العليا والكليات على وجه العموم أمام الخريجين فى المدارس الثانوية الفنية بحيث يكونون على قدم المساواة مع خريجى المدارس الثانوية العامة وتكافؤ فى الفرصة للقبول بالجامعات والمعاهد العليا والكليات وبحيث يكون الفيصل فى القبول الدرجات التى حصل عليها الطالب او الطالبة فى المدرسة الثانوية العامة أو الفنية والاختبارات الشخصية والشفوية أو التحريرية أو العملية اللازمة ، ومثل هذا الاجراء يحقق ديموقراطية التعليم وفتح مسالكه للجميع دون تمييز واقدر لاتمام مثل هذه الخطوة ثلاث سنوات من الآن .

ــ ضرورة التفكير ودراسة اقتراح بانشاء مدارس فنية جديدة ــ اعدادية أو ثانوية لتقابل احتياجات الانتاج القومى للبلاد وخطة السنوات الخمس والعشر طبقا لاولويات المشروعات الزراعية والصناعية والتجارية

على أن يكون القصد من هذه المدارس تخريج فئة من العمال الشغيلة الحاذقين ، ورؤساء العمال والفنيين الذين يمكنهم خدمة المشروعات الانتاجية مباشرة وليس من الضرورى أن تكون هذه المدارس تابعة بالضرورة لوزارة التربية والتعليم أو وزارة التعليم العالى وانما قد تتبع الوزارات

ذات العلاقة (وزارة الصناعة ـ وزارة المواصلات ـ وزارة الزراعة ـ وزارة الصحة ـ وزارة الاسكان .. الخ) .

ـــ النظر فى مبدأ الحاق أى مدرسة فنية اعدادية أو ثانوية جديدة بالمؤسسة التى تخدمها مباشرة حتى يمكن للتلاميذ أو التلميذات التدريب العملى فى هذه المؤسسات ، وحتى يصب الخريجون مباشرة فيها أى ربط المدارس بالمصانع والمعامل والمزارع والبنوك والمستشفيات ومؤسسات اعمال البناء والمواصلات .. الخ .

ـــ دراسة مشكلة كيفية القضاء على فئة العمال غير المهرة واحلال فئة العمال المهرة محلهم : على أن يكون مفهوما انه يتم تكوين فئة العمال المهرة والملاحظين والفئات المساعدة والفنيين فى المدارس الاعدادية والثانوية والفنية ومراكز التدريب المهنى .

ـــ اجراء تجارب على سيكولوجية العمل والمواد الدراسية العملية واتجاهات وقيم التلاميذ نحو الدراسات العملية والعمل اليدوى والعضلى وعلاقته بالعمل العقلى .

ـــ النظر فى مبدأ تدريس علم النفس الصناعى ، وعلم النفس الطبى وعلم النفس التجارى والاعلانى فى المدارس والمراكز ذات العلاقة بهذه الميادين .

ثانيا : كليات التربية وكليات ومعاهد ودور المعلمين والمعلمات والاقسام والادرات والمجالس المهتمة بالبحوث التربوية والنفسية وطرق التدريس :

نادى أفلاطون وارسطو بالثنائية بين العقل والجسم وبين الافكار والمادة وهذه هى الفلسفة المثالية بينما تنادى المادية الجدلية وهى فلسفة الاتحاد السوفييتى بوحدة المادة والفكر ووحدة العقل والجسم وان العقل نتاج للمادة وان الفكر مطابق للمهارة والعمل وان ما نقوله مطابق لما ننفذه .

ويعتبر علماء النفس السوفييت عقل الانسان البشرى انعكاس للعالم الخارجى الموضوعى وان العمليات العقلية ما هى الا خصائص وصفات المخ الذى يكون أعلى صور المادة العضوية وعلى هذا فان دراسة الجهاز العصبى والعمليات العصبية ضرورية لفهم العمليات العقلية ، وهم يؤكدون بناء على تجارب كثيرة متنوعة ان الفروق الفردية بين التلاميذ وبين

الافراد عموما انما ترجع الى اختلاف الناس فى أجهزتهم العصبية العليا التى يرثونها والتى يمكن تعديلها بالتربية والتدريب ، وهم يقسمون الافراد تبعا لانواع اجهزتهم العصبية العليا ، ومن الملاحظ أن علماء التربية وعلم النفس السوفييت يربطون بين نوع الجهــــــاز العصبى ومزاج الفرد والتقسيمات التى يذكرونها أربعة وهى : ـ

١ ـ **جهاز عصبى قوى** وهو يتحمل العمل والنشاط باستمرار ولمدة طويلة ولكن هذا الجهاز يعمل ببطء ويقاوم التعب وبذلك يتميز بانهيتحمل المثيرات القوية فلا يتأثر بالانفعالات بسهولة ، وجهاز عصبى ضعيف يعمل بسرعة ولمدة قصيرة وبذلك يحتاج الى راحة بين وقت وآخر ولا يستطيع مقاومة المؤثرات القوية أى يتهيج بسرعة فهو حساس ، وقد يتحول عمل الجهاز العصبى القوى الى أعمال شاقة مستمرة وعلى وتيرة واحدة كما قد يتحول عمل الجهاز العصبى الضعيف الى أعمال ابتكارية فى غير عنــاء ولكن مع التعب السريع وعدم التحمل .

٢ ـ **جهاز عصبى متسق** تتوازن فيه عوامل الاثارة وعوامل الضبط يتحكم فى المواقف التى يواجهها فهو جهاز متزن بارد صــبور ورزين ، وجهاز عصبى لا تتم فيه عملية التوازن بين عوامل الاثارة والضبط فهناك افراد لا يمكنهم التحكم فى أعصابهم فهم سريعو الهياج النفسى والنشـاط وغير صبورين وغير مستقرين .

٣ ـ **جهاز عصبى قادر على التركيز** والانتباه وجهاز عصبى غير قادر على التركيز والانتباه (مشتت) .

٤ ـ **جهاز عصبى متحرك مرن** يمكنه الانتقال من عمل أو نشاط الى آخر بسرعة وبسهولة ، وجهاز عصبى ثابت لا ينتقل من نشاط الى نشاط بسهولة ومعنى الحركة والمرونةفى الجهاز العصبى للفرد هو الادراك السهل السريعللامور والمواقف ، وقد اثبت العلامة((**بافلوف**)) وجود التقسيم الاول من الاجهزة العصبية اما التقسيمات الثانية والثالثة والرابعة فيقــــوم العلامة ((**تبلوف**)) فى معهد علم النفس بموسكو باجراء تجاربه لاثبـات وجودها وهو يجرى فى نفس الوقت تجاربا فى تعميق وتوسيع مفهـــوم نظريات العلامة ((بافلوف)) مع زملائه ومريديه .

كما ينادى العلامة ((**تبلوف**)) ايضا بانه توجد تقسيمات أخـــرى للاجهزة العصبية للافراد حسب نواحى المعرفة الانسانية وهى طبقــا لتبلوف ثلاثة :

١ — جهاز عصبى يميل الى ناحية العلوم الطبيعية .

٢ — جهاز عصبى يميل الى ناحية العلوم الاجتماعية .

٣ — جهاز عصبى تتوازن فيه الناحية رقم ١ والناحيـــة رقم ٢ السابقتين .

ويولد الفرد بنوع واحد من كل من التقسيمات الاربعة الاولى المذكورة سابقا من الاجهزة العصبية العليا الا انه يمكن تغيير الجهاز العصبى بالتربية والتعليم والتدريب .

ويخرج علماء النفس السوفييت من بحوثهم بان اكتشاف انواع هذه الاجهزة العصبية يؤدى الى التعرف على قدرات كل فرد كما يؤدى الى امكان التوجيه المهنى الصحيح طبقا لما تتطلبه كل مهنة من صفات معينة لابد من توافرها فى الفرد ويستعين علماء النفس السوفييت فى التعرف على التقسيمات الاربعة الاولى للجهاز العصبى باختبارات تشترك فيهـا المثيرات الضوئية أو المثيرات الصوتية .

اما التعرف على الصفات الثلاثة الثانية التى يؤكدها ((**تبلوف**)) فيأتى عن طريق اكتشاف قدرات التلاميذ والتلميذات فى سن مبكر وعن طريق الملاحظة المباشرة المستمرة للتلاميذ من صف الى صف بواسطة المدرس دون استعانة باختبارات الذكاء لانهم يؤمنون بالخبرة المباشرة ، والمواقف الطبيعية للتلاميذ فى مدارسهم ، وهم يتبعون أسلوبا عمليا فى تســجيل تقدم التلاميذ والتلميذات فى تحصيلهم أسبوعيا وشهريا وفتريا ومن عام الى عام وتدوين ذلك فى بطاقات باستمرار .

ونخلص من ذلك الى ان مشاهداتى ومناقشاتى لهؤلاء العلماء أوحت الى بالتوصيات والمقترحات الآتية :

ـــ ارسال بعثات لمعهد علم النفس بموسكو للتخصص فى عـــلم النفس التعليمى طبقا لمدرسة علم النفس السوفييتية وللحصـــول على درجات علمية كالماجستير والكانديدات (أى الدكتوراه) .

ـــ اجراء بحوث تجريبية على خواص الجهاز العصبى واكتشاف هل التقسيمات السابق التنويه عنها عن الاجهزة العصبية العليا حقيقة علمية ثابتة ؟ وما تأثير مثل هذا الكشف فى التعرف على قدرات الافراد وعلى أليق المهن لكل فرد ؟

— اجراء تجارب على وسائل قياس تحصيل التلاميذ فى مواد الدراسة وذلك عن طريق ملاحظتهم ملاحظة مباشرة بواسطة المدرسين ، وعن طريق عمل تقديرات شهرية رقمية لكل تلميذ وتلميذة تدون فى بطاقات تسجيلية كما تدون فى هذه البطاقات الاعمال المنزلية المطلوبة ، والتعليمات التى تطلبها المدرسة من اولياء الامور ، ويوقع على البطاقة مدرس الفصل أو مدرس المادة وكذلك ولى الامر كل أسبوع ، ويخصص للبطاقات مدرس رائد يكون نصابه فى العادة اقل من غيره ، وتدور البطاقة المدرسية طوال العام الدراسى ما بين المنزل والمدرسة والتلميذ : وهى معممة فى جميع مدارس التعليم العام والتعليم الفنى وتنتقل مع التلاميذ الى المعاهد العليا والجامعات وهى تعطى صورة صادقة لتحصيل التلاميذ ، كما توجد كراسة ضخمة فى كل صف يكتب فيها المدرسون ملاحظاتهم على مختلف المواد الدراسية وعن التلاميذ .

— أجراء اختبارات فى التوجيه المهنى طبقا للمواصفات التى تتطلبها كل مهنة من المهن ونوع الجهاز العصبى اللازم لكل مهنة .

— اجراء تجارب على تدريس مبادىء مادتى الجبر والهندسة فى سنوات مبكرة متقدمة ، فقد امكن تدريس هاتين المادتين فى الصف الاول الابتدائى أى لتلاميذ عمرهم حوالى سبع سنوات فى بعض المدارس التجريبية السوفييتية ويمكن البدء فى مثل هذه التجارب عندنا على صعيد الصف الثانى أو الثالث الابتدائى ، والغرض من هذه التجربة التبكير بالدراسات الرياضية لاخراج علماء رياضة مبكرا .

— اجراء تجارب على امكانيات التخصص المبكر وخصوصا فى تعلم مواد الموسيقى ورقص الباليه واللغات الاجنبية والرسم ، وقد امكن لعلماء طرق التدريس السوفييت تدريس هذه المواد لاطفال فى سن أربع وخمس وست سنوات ، وتوجد بالاتحاد السوفييتى مدارس للموسيقى والباليه والسيرك تقبل تلاميذ فى هذا السن المبكر .

— اجراء تجارب على تخريج اخصائيين أو علماء طبيعيين وعلماء فى الرياضة مبكرا وذلك بتقديم المواد الدراسية فى الفيزياء والرياضيات مبكرا علما بان مثل هذا النظام يؤدى بطبيعته الى التخصص العالى فى الجامعات والمعاهد العليا الا ان هذا التخصص المبكر يكون ضيقا فى نفس الوقت .

— اجراء تجارب على تدريس مقررات السنوات الدراسية مبكرة سنة واحدة عن مواعيدها الاصلية وذلك بان يدرس مقرر الصف السادس الابتدائى لتلاميذ الصف الخامس ومقرر الصف الخامس لتلاميذ الصف الرابع .. الخ . وبذلك يمكن توفير سنة دراسية كاملة .

— اجراء تجارب فى تعلم اللغة العربية واللغات الاجنبية على طرق تعرف التلاميذ على الكلمات (عن طريق المعنى او السمع او الرؤية او التكرار أو الخبرة السابقة) وما يتبع ذلك من تعديل فى طرق التدريس ، وكيفية تسهيل النحو والاجرومية ، وما هى شروط تنمية القدرات اللفظية عن طريق التمارين الشفوية مثلا ؟ ... الخ .

— اجراء دراسة على تحليل رؤية التلاميذ للاشكال الهندسية (رؤية جزء من الشكل الهندسى — رؤية اجزاء متناثرة من الشكل — رؤية الشكل كله رؤية شاملة دقيقة — الرؤية الشاملة الدقيقة للشكل كله مع ادراك المقارنات والفروق داخل الشكل) والتعرف على افضل طرق تعلم الاشكال الهندسية ، وهل طرق تدريس الرياضيات الحالية توصل الى السيطرة على هذه المادة ؟

— دراسة المعوقات فى تنمية القدرة الرياضية والحسابية مثل نقص التفكير المجرد ، وعدم توافر الاهتمام من جانب التلميذ ، والتردد ، والجو التنافسى فى الفصل . وطريقة التدريس والاعمال الفردية .

— اجراء تجارب على تلاميذ فى سن + ٥ للتميز بين طبقات الصوت وبالتالى التدريب على القدرة الموسيقية واكتشاف هذه القدرة مبكرا (ثبت اكتشافها مبكرا بالاتحاد السوفييتى) .

— دراسة تنمية قدرة التلاميذ فى مادة الرسم وذلك بتدريب العينين واليدين واكتشاف مدى الانسجام بينهما عن طريق تجارب ينظر فيها التلميذ الرسام الى موضوع الرسم دون نظر الى ما يرسمه على الورق ومقارنة ذلك بان يقوم التلميذ الرسام بالنظر الى ما يرسمه والى موضوع الرسم أيضا ، وأمكن اكتشاف هذه القدرة مبكرا بالاتحاد السوفييتى .

— دراسة مرحلة المراهقة وخصائص المراهق (الشعور بالذات والشعور بالبلوغ وعدم الرغبة فى معاملته كطفل وسبق الامانى للقدرات

والعلاقة بالكبار) وملاحظة التلاميذ والتلميذات من مراهقين ومراهقات خلال دراساتهم واعمالهم واوجه نشاطهم والعابهم ورسومهم .

— دراسة مشكلة : هل آن الاوان لامكان تقديم الحقائق المتعلقة بالجنس والثقافة الجنسية للتلاميذ والتلميذات والآباء والامهات ؟ ومع اى المواد الدراسية تدرس ؟ وما الحقائق التى تختار لتدريسها ؟

— دراسة اتجاهات المراهقين والمراهقات نحو رغبات الكبار ونحو العمل اليدوى فى المدرسة والمنزل .

— دراسة انواع الواجبات المدرسية المنزلية وطرق ادائها فى المنزل وما يقترح بشأنها .

— تذويب الفوارق بين الطبقات فى نظامنا التعليمى خاصة وفى المجتمع عامة بحيث تتقارب المستويات الاقتصادية للفئات ذات الدخل المرتفع مع مستويات الطبقات الكادحة وبحيث لا يكون الذكاء والتفكير المجرد النظرى وقفا على الطبقة الغنية ، والذكاء الميكانيكى والتفكير العملى وقفا على الطبقة العاملة وبحيث لا ينظر الى الذكاء العملى على انه أقل مرتبة من الذكاء النظرى وبعبارة أخرى احترام العمل اليدوى واعتبار التفكير أساس العمل والعمل مكمل للتفكير وربط ما هو نظرى بما هو عملى فى المدرسة وفى المجتمع وتوحيد العمل الفكرى والعضلى .

— ضرورة الدعوة الى مؤتمرات دولية لمناقشة وتقويم التجارب التعليمية الجديدة ونتائجها واصدار التقارير والكتيبات بصدد تعميم التجارب التعليمية الناجحة بعد ثبوت صلاحيتها نتيجة لتجربتها على نطاق ضيق لمدة كافية ، اذ انه من الملاحظ انه قد اجريت فى بلادنا تجارب تعليمية كثيرة وظلت لمدة طويلة فى نطاق تجريبى ضيق ولم تحظ بالتطبيق والانتشار بحيث تكون على نطاق واسع لتشمل مدارس الجمهورية .

— ضرورة عمل ملخص شامل لجميع البحوث التربوية والنفسية والمتعلقة بطرق التدريس ، ويحسن البدء برسائل الافراد الذين حصلوا على درجات الماجستير أو الدكتوراه وترجمتها الى اللغة العربية اذا كانت قد عملت فى الخارج ونشرها على اوسع نطاق للاستفادة منها فى الجهات ذات العلاقة .

ـــ ضرورة التفكير فى انشاء اكاديمية للعلوم التربوية او مجلس أعلى للعلوم التربوية تتبعه من الوجهة التربوية والتوجيهية الكليات والمعاهد العليا والمدارس التى تقوم بتخريج المعلمين والمعلمات ، وتكون الاكاديمية مجالا خصبا للبحوث التربوية والسيكولوجية والتطبيقية ويمكن أن تصبح كلية التربية القائمة بجامعة عين شمس نواة لهذه الاكاديمية ولا يكون هناك داع عند قبول هذا المبدأ لقيام كلية التربية بعملية اعداد المعلمين والمعلمات ويكون للاكاديمية فى صورتها الجديدة سلطة البحث العلمى والتجريبى وتوجيه مختلف المعاهد العليا والكليات التى تعد معلمين ، كما يكون للاكاديمية مسئولية تدريب هيئات التدريس فى مدارس التعليم العام والفني واستكمال تأهيلهم .

ـــ النظر فى تحويل ادارة التدريب بوزارة التربية والتعليم وادارة الافراد والتدريب بوزارة التعليم العالى الى معهد للتدريب و معهد يسمى معهد تحسين المؤهلات ويدعم هذا المعهد بهيئة من الباحثين والمتخصصين بعض الوقت بحيث تتحول مهمة ادارتى التدريب الى معهد تعليمى تدريبى يعمل طوال الوقت فى تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية للمدرسين والمدرسين الاوائل والمفتشين والنظار ووكلاء المدارس ووكلاء ورؤساء الاقسام التعليمية حتى يكون الافراد على صلة باحدث الاتجاهات النظرية والعملية التربوية اللازمة لنموهم المهنى وبحيث تشمل البرامج التدريبية ليس فقط محاضرات تلقى وانما تدريب عملى فى الورش والمعامل مع الاهتمام بالرحلات والمعارض وتسير الدراسة فى معهد التدريب فى صورته الجديدة بطريقة المعامل وعن هذا الطريق فقط يمكن الارتفاع بمستوى الاداء الوظيفى للافراد وتحسين مؤهلاتهم المهنية .

ـــ التفكير فى مد مدة سنوات الدراسة بكليات ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات سنة اخرى بحيث تصبح خمس سنوات بدلا من السنوات الاربعة الحالية حتى يخرج معلم المرحلتين الاعدادية والثانوية كامل الاعداد متجانس المستوى ومدربا على الخبرات والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التدريس .

ـــ التفتيش عملية توجيه وتقويم وارشاد وليس هناك عيب بتاتا فى اجراء عملية التفتيش والتوجيه على المعاهد العليا والكليات التى تعد

معلمين : ضمانا لسير العملية التعليمية على الوجه المرضى وفى ضوء التقويم والتوجيه المستمر .

ـ اصدار كتاب المعلم لمختلف المواد الدراسية والصفوف المدرسية ويعين هذا الكتاب المعلم فى تدريسه المواد التى يقوم بتدريسها أى انه معين له فى طرق التدريس وبه دروس تصلح نموذجا للتدريس الجيد .

ثالثا : الكليات والمعاهد العليا الفنية

ان مؤسسات التعليم العالى بالاتحاد السوفييتى : هى الجامعات والمعاهد العليا وتختص الجامعات غالبا بالدراسات فى العلوم الاساسية والعلوم الانسانية . اما المعاهد فتختص بدراسة العلوم التكنولوجية والهندسية والطبية والزراعية .

والدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا مقرونة بالتمرين العملى فى المصانع والمؤسسات الانتاجية ويحصل الطالب بعد انتهاء الدراسة العالية بنجاح على شهادة الدبلوم . ونسبة الذين يدرسون فى الفروع التكنولوجية والعلوم التطبيقية مرتفعة جدا بمقارنتها بالعلوم النظرية .

وتوجد بجامعة ((**لومونوسوف**)) وهى أكبر جامعات الاتحاد السوفييتى الكليات الآتية : كلية الفلسفة ، كلية التاريخ ، كلية اللغات ، كلية الصحافة ، كلية الاقتصاد ، كلية الحقوق ، كلية الرياضة والميكانيكيا ، كلية الفيزياء ، كلية الكيمياء ، كلية الاحياء وعلم التربة ، كلية الجيولوجيا ، كلية الجغرافيا : (١٢ كلية) .

واذا أخذنا معهدا من المعاهد العالية لمعرفة التخصصات بكل كلية تتبعه لوجدنا مثلا ان معهد الطاقة بموسكو يشتمل على الكليات الآتية :

كلية الطاقة الكهربائية ، كلية الطاقة الحرارية ، كلية استغلال الطاقة الحرارية ، كلية الطاقة الايدروليكية ، كلية الميكانيكا الكهربائية ، كلية الآلات الكهربائية ، كلية الالكترونات ، كلية هندسة الراديو ، كلية كهربة المشروعات الصناعية والمواصلات ، كلية الاوتوماتيك واجهزة القياس والآلات الحاسبة : (عشر كليات) .

ويوجد بكل كلية من هذه الكليات اقسام عدة ففى كلية الطاقة الايدروليكية الاقسام الآتية :

قسم الهيدروليكا ، قسم الانشاءات الهيدروليكية ، قسم الآلات الهيدروليكية ، قسم ميكانيكا التربة والاساسات ، قسم مواد البنـاء ومقاومتها ، قسم الطاقة الهيدروليكية وهيدرولوجيا الانهار .

وتوجد حركة ضخمة للتصنيع بالاتحاد السوفييتي وتتمشى حركة نشر الجامعات والكليات والمعاهد العليا الفنية مع احتياجات البلاد ومشروعات التصنيع ، ونظرا لان الجمهورية العربية المتحدة وسط نهضة صناعية شاملة تقتضي التفكير فى انشاء معاهد عليا او كليات أو أقسام أو شعب أو مراكز للتدريب طبقا لاولويات المشروعات الصناعية والتجارية والزراعية والكهربية التى تحتاجها خطة الدولة فى مضاعفة الدخل القومى فان هذه الاوضاع توحى بالتوصيات الآتية :

ـــ انشاء بعض اقسام للكليات الجامعية ، او كليات باكملها لتلحق بالمشروعات الصناعية الكبرى أو بالمصانع والمزارع الحكومية ، فيلحق بمشروع حيوى كالسد العالى مثلا بعض شعب واقسام الكليات الجامعية ككلية الهندسة بجامعة القاهرة او جامعة اسيوط مثل قسم نظرية الالات الكهربائية ، والهندسة الكهربائية ، وهندسة الانتاج وادارة المصانع ، والخرسانة المسلحة وغيرها من الاقسام والشعب ذات الصلة بهـذا المشروع ، ويكون التعليم ميدانيا أى عند موقع السد العالى .

ـــ ضرورة التفكير فى تقديم علوم جديدة تتمشى مع النهوض الاقتصادى والتطور العلمى الحديث فى الجمهورية العربية المتحدة مثل علوم الاحصاء الرياضى ، والفيزياء الحيوية ، والفيزياء النووية والاشعاعية ، وكيمياء المنشطات (العوامل المساعدة) ، والاستخدامات السلمية للطاقة الذرية ، والاجهزة والوسائل التليميكانيكية والاوتوماتيكية ، والالكترونات ، والهندسة الكهربائية ، وصناعة الالات والتكنولوجيا الكيميائية .

ـــ النظر فى المساواة التامة بين الجامعات من جهة والكليات والمعاهد العالية من جهة اخرى من حيث المستويات العلمية والشهادات الممنوحة للخريجين وكادر هيئات التدريس والدراسات العليا .. الخ . وانه لجدير بالذكر انه توجد معاهد عليا وكليات بالاتحاد السوفييتي خارج الجامعة ولها أهمية اكبر أثرا من الجامعة فى خدمة الاقتصاد القومى للبلاد فى الوقت

الذى فيه تعتبر المعاهد العليا والكليات فى بلادنا ادنى من الجامعات وقد آن الآوان لعلاج هذا الوضع علاجا جذريا .

وفيما يلى أمثلة مقترحة لما يمكن انشاؤه من مراكز للتدريب المهنى أو شعب بالمعاهد العليا والكليات للاختيار من بينها طبقا لاحتياجاتنا :

١ ــ اعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى السكك الحديدية .

٢ ــ اعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى الالكترونات والاجهزة الافتوماتية والتليميكانيكية .

٣ ــ أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى هندسة الراديو والتلغرافه والتليفون والتليفزيون .

٤ ــ أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى التعدين والمناجم والجولوجيا .

٥ ــ أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى الصناعات الثقيلة والحديد والصلب .

٦ ــ اعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى اكتشاف واستخراج وتنقية وتسويق البترول .

٧ ــ اعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى الميكنة الزراعية واصلاح وادارة الآلات الزراعية .

٨ ــ أعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى الآلات الكاتبة والحاسبة .

٩ ــ اعمال الفنيين والعمال المهرة والملاحظين فى صناعة البلاستيك واللدائن والكيمياء الصناعية .

ــ فتح باب الانتساب والدراسة المسائية فى المعاهد والكليات التابعة للتعليم العالى بشرط واحد وهو ان تكون الدراسة متصلة بالمهنة او العمل الذى يقوم به الفرد حتى يمكن رفع مستوى الآداء الوظيفى ، ولهذا يلزم رفع الحد الاعلى لسن القبول بالمعاهد العليا والكليات والجامعات لاستيعاب العناصر الصالحة التى تريد اكتساب مزيد من الخبرة والصقل ولاعطاء الفرصة لمن يعملون ان يتعلموا فى نفس الوقت وتطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص .

مد الدراسة بمدرسة الالسن العليا لمدة سنة بحيث تصبح الدراسة فيها خمس سنوات ليمكن تخريج مترجمين صالحين على مستوى عال من الخبرة والتدريب والترجمة الفورية (والدراسة فى كلية المترجمين بالاتحاد السوفييتى ست سنوات) .

— يحسن التفكير فى اجراء عملية التفتيش والتوجيه الفنى على مستوى الجامعات والكليات والمعاهد العليا ضمانا لحسن سير العملية التعليمية ويقوم الاستاذ بالتفتيش على الاستاذ المساعد والاستاذ المساعد على المدرس ... الخ . وقد يكون القائم بالتفتيش من هيئة التدريس بالجامعة او الكلية أو المعهد العالى نفسه او من جامعة أو كلية أو معهد عال مماثل . والغرض الاول من التفتيش هو ضمان سير العمل على الوجه الاكمل وتعرف النقص فى التجهيزات والمعامل والمكتبات وهيئات التدريس والتعرف على الخبرات الحسنة ذات النتائج الفعالة فى سير التعليم للاستفادة منها وتعميمها ، والتوجيه وذلك عن طريق التوصيات باسلوب بناء لخدمة الهدف الاكبر وهو الرقى بالتعليم ورفع مستواه .

وتشكل لجان التفتيش بواسطة وزارة التعليم العالى باختيارهم من الممتازين من معهد أو كلية أو جامعة او أكثر للتفتيش فى معهد أو كلية أو جامعة مقابلة فى التخصص وتختار اللجنة من الاساتذة والاساتذة المساعدين والمدرسين ويضم اليها كفايات خارجية ان لزم .

وتقوم لجان التفتيش بزيارة الجامعة او الكلية أو المعهد العالى وتتقابل مع العميد وتشرح له الغرض من الزيارة وبعد ذلك تذهب للقسم وتقوم بالتفتيش على جميع اعماله من جميع النواحى العلمية والتعليمية ويتضمن التفتيش طريقة توزيع العمل ومستوى المحاضرات والدروس العملية والمناقشات والبحوث العلمية بالقسم والمشروعات التى يقوم بها الطلاب .. الخ . ثم تنتقل اللجنة الى قسم آخر وهكذا .

ويدخل المفتش قاعة المحاضرات حيث يجلس مع الطلاب دون أن تعرف شخصيته وتقوم المحاضرات على أساس طريقة التدريس والعرض وتنظيم الموضوع والاسلوب ووسائل الايضاح .. الخ . وعلى أساس المستوى العلمى للمحاضرة وصلتها بالمنهج واحتوائها على آخر التطورات العلمية والنظريات المستحدثة . ويجرى نفس الامر فى التفتيش على المعامل والورش .. الخ .

وتضع لجان التفتيش تقارير تتضمن توصيات ومقترحات لتلافى أوجه النقص وابراز المحاسن ونشرها ويكون لهذه التقارير سواء الحسنة منها أو غيرها اعتبار عند تقدم عضو هيئة التدريس للتحكيم فى أهليته لوظيفته .

رابعا : التربية الاساسية ومحو الامية

نجح اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفييتية فى محو الامية لفئات السن ما بين ثمانى سنوات حتى خمسين سنة وذلك فى مدة لم تتجاوز خمسة عشر سنة وذلك بعد ان كانت نسبة الامية قبل ثورة أكتوبر سنة ١٩١٧ قد بلغت ٧٥ ٪ بين السكان ، وقد قامت جميع الهيئات والمنظمات بحملةشاملة شعارها ((تسقط الامية))واستخدمت الدعاية والتوعيةوالتعبئة الشاملة لجميع القوى المادية والبشرية حتى امكن القضاء على وصمةالامية فى تلك المدة القصيرة بفضل التركيز والاصرار والاستمرار وتوفير الحد الادنى من الامكانيات ، وقد تدارست الوضع مع المسئولين وكبار السن من الذين اشتركوا فى حملة محو الامية منذ بدايتها مما يوحى بالتوصيات الآتية :

— التفكير فى شن حملة واسعة النطاق على المستويات المركزية والاقليمية والمحلية بجميع ارجاء الجمهورية العربية المتحدة لبرنامج للتربية الاساسية ومحو الامية فى مدة محدودة ولتكن عشر سنوات ويشترك فى هذ الحملة جميع الهيئات والافراد المعنيين ابتداء من رياسة الدولة والوزراء حتى اساتذة وطلبة الجامعات والكليات والمعاهد العليا والمثقفين والمعلمين والشعراء والكتاب ، والمسرح الشعبى والسينما والصحافة والاذاعة والتليفزيون والاراجوز وحركات الفتوة والكشافة والجمعيات التعاونية والخيرية والمجالس فى المدن والقرى والمناطق التعليمية والقوات المسلحة . ويعنى فى الحملة بالدعاية للمشروع والتوعية به والقيام بعملية التدريس .

— تحدد المدة اللازمة لمحو الامية بالجمهورية العربية المتحدة بعشر سنوات تعدل قصرا أو طولا فى ضوء الخبرة وفى ضوء تنافس المحافظات والمدن والقرى فى تنفيذ المشروع .

— يختار اكبر عدد ممكن من الاماكن الصالحة فى مختلف ارجاء الجمهورية كمراكز لمحو الامية منها الوحدات المجمعة والمراكز الاجتماعية

والوحدات الصحية والبيطرية والمستشفيات والوحدات الزراعية والمصانع والمدارس والمعاهد والمساجد ودوار العمدة ونقط البوليس والمكتبات والنوادى والجمعيات والحدائق العامة .. الخ .

ــ تعمل برامج محو الامية بحيث تتسم بالواقعية وتستمد مادتها من حياة فئات وقطاعات مجتمعنا وتكون نابعة من مختلف البيئات ومتمشية مع تقاليدنا وتاريخنا وحضارتنا وتأخذ فى الاعتبار حركة التصنيع القائمة ومشروعات السنوات الخمس والتنظيمات السياسية .. الخ .

ــ تستمد الكتب المؤلفة والمستخدمة فى التربية الاساسية ومحو الامية مادتها وطريقتها من الاطار المنوه عنه فى التوصية السابقة وبذلك لا يكون مشروع محو الامية قاصرا على تعليم القراءة والكتابة والحساب وانما يشمل التربية الاجتماعية والصحية والسياسية والقوميةوالروحية فهو برنامج تعليم وتوعية فى وقت واحد ويلزم بالضرورة تقويم كتب محو الامية والتربية الاساسية القائمة فعلا قبل عمل اى كتاب جديد والاحتفاظ بما يصلح منها .

ــ الانتفاع بخريجى المركز الدولى للتربية الاساسية للعالم العربى بسرس الليان منوفية والمسمى الان مركز تنمية المجتمع اذ انه تخرج فى هذا المركز مئات من الخريجين فى السنوات العشر السابقة وميدانهم فى التخصص هو التربية الاساسية ومحو الامية ويمكن ان يكون هؤلاء الخريجين نواة تنفيذ المشروع .

ــ تصدر القوانين اللازمة المنظمة لحملة التربية الاساسية ومحو الامية على المستوى المركزى وعلى مستوى المحافظات والمدن والقرى والاحياء .

ــ ضرورة التنسيق بين جميع الهيئات والمنظمات التى تشارك فى عمليات التربية الاساسية ومحو الامية وتحديد وتوزيع المسئوليات على كل هيئة ومنظمة بحيث تعرف دورها فى الحملة سواء كانت محافظة او مصنعا او مدينة او قرية .. الخ .

ــ امداد المراكز المستخدمة فى التربية الأساسية ومحو الامية بالادوات (أوراق ، اقلام ، كتب ، الواح ارتوازية ، سبورات ،تختةرملية،

مصابيح اضاءة .. الخ .) بحيث يقتصر فى ذلك على الحد الادنى الممكن .

— تعطى اول مدينة او قرية او محافظة تنهى برامج محو الامية جوائز او نياشين وتجرى احتفالات شعبية باعلان المناطق النظيفة (التى أبيدت فيها الامية) تشجيعا لها ولغيرها من المناطق .

— تصرف مكافآت (ليست مرتبات) للمعلمين الذين يقومون بحملة التربية الاساسية ومحو الامية وتعتبر هذه المكافآت رمزية وتقدم نياشين وميداليات للمعلمين البارزين .

— ضرورة النظر فى مشكلة التوفيق بين اوقات العمل التى يعمل فيها العمال والفلاحون رجالا ونساء وبين أوقات دروس التربية الاساسية ومحو الامية حتى يمكن ضمان الاقبال الشعبى الكامل على المشروع .

— يمكن ان تلعب شبكة التليفزيون فى الجمهورية العربية المتحدة دورا خطيرا فى هذا المشروع الحيوى فتخصص قناة او برامج متعددة تتناول دروس التربية الاساسية ومحو الامية .

— تخصص صفحات كاملة من الجرائداليومية والاسبوعية والمجلات لدروس التربية الاساسية ومحو الامية وهذه الطريقة لاتكلف الأمى شيئا اذ انه يمكنه ان يجمع كل يوم هذه الصفحات فيصبح لديه فى النهاية كتابا كاملا من هذه الصفحات .

— اعطاء شهادات لمن تمحى اميتهم تسمى شهادة اتمام محو الامية وتصرف هذه الشهادات فى احتفالات عامة فى كل قرية ومدينة .

— يمكن جمع حصيلة مالية : ببيع كتب القراءة والكتابة اللازمة للتربية الاساسية ومحو الامية للقادرين ثم يطلب منهم فى نفس الوقت التبرع بها الى الاميين وقد اتبع هذا النظام فى الاتحاد السوفيتى فكان يمر مندوبان فى الشوارع على الشعب فيشترى الفرد القادر كتابا او اكثر من المندوب الاول ثم يلتمس المندوب الثانى من الشارى التبرع بما اشتراه للمشروع وبذلك توزع الكتب المتبرع بها على الأميين دون تكلفة .

— انشاء مدارس أو فصول مسائية للكبار من العمال الزراعيين والصناعيين تكون مهمتها استكمال تأهيلهم حتى يكونوا اقدر على اداء

أعمالهم وتشمل الدراسة أيضا التثقيف العام ويحسن أن تكون هـــذه الدراسة أو الفصول ملحقة بالمصانع والمزارع الحكومية .

ـــ اجراء تجارب على مدى انتاجية العامل الزراعى والصناعى وما هى العوامل السيكولوجية التى تزيد من انتاج العمال ومدى تأثير تنوع العمل على الانتاج ووسائل توفير طمأنينة العامل وسلامته أثناء العمل .

ـــ اجراء تجارب على ماهية وشروط العلاقات الانسانية السليمة اللازم توافرها للطبقة العاملة بالمزارع والمصانع والمؤسسات وجو العمل الادارى والتنظيمى .

دراسة توجيهات المناهج بالمدرسة الابتدائية والوسائل العلمية لتحقيقها

للأستاذ محمود شافعى
كبير مفتشى التربية وعلم النفس

لا يختلف اثنان من المشتغلين بالتعليم فى أن وظيفة الادارة المدرسية السليمة هى توفير كافة الامكانيات لتحقق نجاح العملية التعليمية أحسن نجاح ممكن — ومن هنا كانت وظيفة ناظر المدرسة من أخطر الوظائف ، اذ عليه يتوقف بلوغ المدرسة أهدافها ، وليست عناية الناظر بتوفير التخوت والسبورات والكتب والأدوات وسلامة المبانى — ومراقبة نظام العاملين بالمدرسة وغيابهم وضبط سجلاتهم وما يتعلق بكل ذلك من أعمال مالية وادارية — شيئا يذكر الى جانب اهتمامه بالنواحى الفنية كتوجيه المعلمين ومراقبة تنفيذ الخطط والبرامج وتشجيع استخدام الوسائل التعليمية وطرق وأساليب التربية الحديثة وما يتصل بها من أنشطة غرضها الأساسى ضمان حدوث عملية التعليم بشكل جبرى يؤثر فى سلوك التلاميذ ويكسبهم خبرات ومهارات وعادات وعواطف وقيما واتجاهات تتفق مع مطالب الحياة فى مجتمع ينشد الاستفادة من كل الجهود وبكل الطاقات .

ولا شك أن مناهج الدراسة التى قررتها السلطات التعليمية هى مركز الثقل فى العملية التعليمية : فالمنهج هو مجموعة الخبرات والمهارات والانشطة التى يراد أن يمارسها التلميذ بتوجيه من المدرسة ليكتسب عن طريقها قدرا معينا من المعلومات والخبرات والمهارات ، ولينمى حدا معينا من العادات والقيم والاتجاهات يصبح بها هذا التلميذ شيئا مختلفا عما كان عليه فى أول الأمر بفضل النمو التربوى فى جميع نواحى شخصيته نتيجة لدراسة المناهج ... فالمنهج اذن يحتل مكان الصدارة فى العملية التعليمية — ولا عجب عندئذ أن يكون الاطمئنان الى تطبيقه وحسن الاستفادة منه من واجبات ناظر المدرسة الذى يقدر وظيفته حق قدرها .

وما دمنا قد وصلنا الى هذا المسلم فاننا نعالج مشكلة المناهج فى ضوء المنزلة التى تحتلها فى واجبات الادارة المدرسية السليمة .

والمناهج فى العادة تصدر بتوجيهات — فما الصلة بين المناهج

وتوجيهاتها ؟ وهل يمكن أن ينعزل المنهج عن التوجيهات الخاصة به ؟

الواقع أن عـددا كبيرا من المعلمـين يفهم المنهج المقـرر على أنه تلك الموضـوعات المنتظمة تحت رؤوس كبيرة بطريقـة يتضح فيها التسلسل المنطقى لحقائق المادة فهناك مثلا منهج للنحو فى الصف الرابع أو الخامس يبدأ بموضوع معين ويتدرج الى موضـوع ثان وثالث وهكذا حتى ينتهى المنهج المقرر وتحت رأس كل موضوع تتدرج تفريعات معينة ... والشيء نفسه موجود فى مواد أخرى كالحساب أو العلوم أو التاريخ أو الجغرافيا أو التربية الوطنية أو التربية الاجتماعية الخ ...

قلنا أن عـددا كبيرا من المعلمين يبـدأ من هذه النقطة بالذات وهى الموضوعات المنتظمة تحت تسلسل معين والتى تقع تحت عنوان المنهج ... وينسى هؤلاء أن هناك توجيهات عامة تصدر بها المناهج ، وأنه الى جانب تلك التوجيهات العامة توجيهات خاصـة بكل مادة بل وفى كل صف على حده ... وان تلك التوجيهات تعتبر جزءا لا يتجزأ من المنهج فهى متممة له ومتكاملة معه وواجب المعلمين اذا كانوا يعيرون اهمية خاصـة لقراءة موضوعات المنهج والتعرف عليها ودراستها دراسة فاحصة واثباتها فى سجلاتهم المدرسية وكراسات اعداد الدروس فمن باب أولى ينبغى أن يعيروا الاهمية نفسها لتلك التوجيهات التى تصدر بها المناهج ـ **وإنه اذا كانت موضوعات المنهج هى علامات الطريق فان التوجيهات هى الطريق ذاته** ... ولا تغنى العلامات بحال عن أن يرتاد بها المعـلم الطريق نفسها فيتعرف على معالمها فيسير مطمئنا هو وتلاميذه الى بر الامان .

والواقع أن توجيهات المناهج ترسم السبل المختلفـة التى يمكن أن يسلكها المعلم لتتحقق عن طريقها الغاية من دراسة المناهج ... وأن المعلم الذى ينفذ توجيهات المنهج ـ معلم يسير على الدرب فعلا ، وأن من عداه معلم قد يخطئه التوفيق فلا يصل بسهولة لانه يتغاضى عن علم وتجربة وخبرة سابقة تقدم له من أيسر السبل .

فمن الذى يضـع تلك التوجيهات ، انهم واضعو المنـاهج ذاتها .. ويختارون من المعلمـين القـدامى الذين أصبحوا بحكم الخبرة موجهين فنيين ، ومعهم رجال التربية وعلم النفس وغيرهم من الاخصائيين فى المادة وكل هؤلاء مشهود لهم بالعلم والكفاية .. ومهنة التعليم ليست من اليسر بحيث نتركها لتتم فى ظروف تحكمها الصدفة والمغامرة بل لابد لنا من أن نضع لها الضوابط حتى تتم فى أحسن الظروف الممكنة وفى ضوء خبرة من

سبقونا ومن لهم الباع الطويل فى هذا الميدان ... واذا كان الطبيب يحدد تركيب الدواء ومكوناته فلابد من أن يصف لنا طريقة تعاطيه والأغذية المصاحبة له والا ضاعت الفائدة ... وهذا هو الموقف نفسه بالنسبة لواضع المنهج .. فلابد له من أن يشرح لنا طريقة تناوله المنهج والانشطة المصاحبة له والا ضاعت الفائدة كذلك .

ولقد بلغ من اصرار بعض واضعى المناهج على احترام المعلمين لتوجيهات المناهج أن صاغوا مناهجهم بطريقة حديثة ينعدم فيها فصل المنهج عن توجيهاته ...

فبدلا من أن ينص المنهج فى العلوم على : الدجاج ــ فوائده ــ غذاؤه ــ وصفه ــ تكاثره ــ ثم تأتى التوجيهات لتفسر طريقة الدراسة ، ينص المنهج الحديث على ما يأتى :

« يقوم الاطفال بتربية بعض أنواع الدجاج فى حظيرة المدرسة ويلاحظون غذاءه ووصفه وتكاثره » ثم يناقشون ويسجلون خلال ذلك كل ما يتعلق بالدجاج ...

وواضح أن هذه الصياغة الاخيرة قد تضمنت المنهج وتوجيهاته معا .

ما المشكلة اذن التى تعترض المدرسة فى موضوع تنفيذ المناهج ؟

المشكلة لها وجهان :

أولهما ــ اننا نشترط فى حسن تنفيذ المناهج أن يكون ناظر المدرسة رائدا تربويا يعرف الأسس العامة التى تبنى عليها توجيهات المناهج .

والوجه الآخر للمشكلة هو : كيف يضمن ناظر المدرسة استفادة المعلمين من توجيهات المناهج وتطبيق تلك الاستفادة بطريقة عملية ؟

بالنسبة للأسس العامة التى تبنى عليها توجيهات المناهج نرى أن معظم هذه التوجيهات تقوم على ربط مواد الدراسة ــ ولكى نفهم المقصود بربط مواد الدراسة لابد أن نوضح أن للربط مستويين ... أولهما ربط مواد الدراسة ببعضها البعض .. وثانيهما ربط كل مادة وربط المواد مجتمعة بالحياة المحيطة بالتلاميذ داخل المدرسة وخارجها .

ولم تعد فكرة **ربط مواد الدراسة** أمرا خفيا على المشتغلين بالتعليم فنحن لا ندرس مواد الدراسة المنفصلة لذاتها وانما لأن لكل منها وظيفة

حيوية فى حياة الطفل ، فهى تساعده على حل مشكلات قريبة منه فى حياته اليومية ، وهى وسيلة ليستعين بها على توضيح ما يغمض عليه فى حياة المجتمع الكبير خارج المدرسة ونحن نعرف مدى ظمأ الطفل للتعرف على ذلك المجتمع ... فاللغة والحساب والتربية الدينية والعلمية والصحية والجغرافيا والتاريخ والتربية الفنية وغيرها كلها وسائل تتيح للطفل أن يتعرف على مواقف الحياة فى المجتمع الخارجي : فى الشارع والقرية والمدينة والسوق والمواصلات ومركز الشرطة والمستشفى ، فى غذائه وكسائه ولعبه وكتبه وعلاقاته المختلفة .. واذا كنا نقنع فى الوقت الراهن بأن ننادى بربط مواد الدراسة ببعضها البعض ، او ربطها بالحياة فلربما أنى وقت قريب أصبحت فيه تلك الموضوعات التى ذكرناها هى نفسها وما يدور حولها من أنشطة موضوعات المنهج المقرر بالمدرسة الابتدائية ، وكلنا يعلم ان تعليما من هذا النوع يكون تعليما عظيم المعنى بالنسبة للطفل لأنه **تعليم يرتبط كل الارتباط بالحياة** وقد قوى أنصار هذا الاتجاه الى الربط فى المدرسة الابتدائية فى هذا القرن نظرا لأنه يتفق مع خصائص نمو الاطفال من البيت الى المدرسة الى المجتمع ... ونظرا لأن المدرسة الابتدائية ليست مكانا للتخصص العلمى ، وان عقل الطفل لم ينضج بعد لاستيعاب كثير من الحقائق الفرعية المتصلة بكل مادة على حدة : أصبحت وحدة مواد الدراسة وارتباطها بالحياة أمرا أساسيا فى هذه المرحلة .. وهذا هو الاتجاه الاول الذى تؤكده توجيهات المناهج .

وهناك أساس ثان من الأسس العامة التى تقوم عليها توجيهات المناهج وهو — **تأكيد مبدأ النشاط الذاتى** وكانت المناداة بهذا المبدأ استجابة طبيعية للنهضة العلمية فى ميدان العلوم الطبيعية بصفة عامة ، والتربية وعلم النفس بصفة خاصة ، فلقد أدت نظريات ((**دارون**)) عن التطوير والنشوء والارتقاء الى الاهتمام بدراسة الانسان فى ميدان العلوم البيولوجية وجاءت نظرية ((**مكدوجل**)) عن الغرائز ، ونادى ((**روسو**)) بالتربية الحرة ، وقصر علماء النفس طبيعة النمو على عملية تأتى من داخل الكائن الحى ذاته ، واصبحت التربية تنظر الى الطفل على أنه كائن حى نام ، وان وظيفة التربية هى أن تتيح الفرص لاستعدادات الطفل وطاقته الكامنة لتظهر وتعبر عن نفسها وتصل الى غايتها ... ولم يعد المعلم بعد ذلك اناء كبيرا فى مكان مرتفع والطفل اناء صغيرا فى مكان منخفض ، وعملية التعليم أن يصب الاناء الكبير فى الاناء الصغير ... أقول — لقد عفى الزمن على تلك الافكار ... وأصبح الطفل موضع الاهتمام وظهرت طرق حديثة للتربية كتطبيق لمبدأ النشاط الذاتى تقوم على أن الطفل ايجابى ، وأنه فعال

نشـيط وأن التعليم المدرسى ينبغى أن يرتبط بذلك النشـاط ويأتى عن طريقه ... **فتعلم اللغة مثلا** يأتى عن طريق كتابة رساله أو تحرير مجلة أو عمل تحقيق صحفى أو توجيه بطاقة دعوة أو اعـداد كلمـة لتلقى فى مناسبة أو التعليق على صورة وهكذا ... **وتعلم الحساب** يأتى عن طريق اللعب وعد البلى والحبوب ، أوجمع الريش والطوابع ، أو البيع والشراء فى مقصف المدرسـة ، أو شراء الكتب والادوات أو تنظيم رحـلة تعليمية وهكذا ... **وتعلم الجغرافيا** عن طريق القيام بزيارات للبيئة المجاورة ، أو عمل رحلات لمعالم البلد ، أو المراسلات البريدية ، أو عمل خرائط ، أو جمع الصور والحاصلات أو أعلام الشعوب ، ودراسة التاريخ عن طريق زيارة المتاحف او المساجد او قراءة القصص أو عمل التمثيليات ...

وترتبط **دراسـة التربية العلميـة والصحية** بتحقيق حاجات حيوية للطفـل كتربية الطيور فى الحظائر أو صناعة المربات أو منتجات الالبـان وزراعة الازهار وصيـد الطيور والاسـماك ومراقبـة الاحوال الجـوية وهكذا ...

هذا هو **الاساس الثانى الذى تقوم عليه توجيهات المنـاهج وهو كما نرى يتلخص فى ربط التعلم المدرسى بميول الاطفال وحاجاتهم** ، والمعلم فى هذا المجال يكتفى بدور الموجه أو المرشد ، والطفل فعال نشيط يستقى الخبرات والمعلومات عن طريق نشاطه الموجه من قبل المعلم .

وهنا نصل الى أن الأسس العامة لتوجيهات المناهج تهدف الى تحقيق وظيفة التعلم المدرسى عن طريق ربط التعلم بميول الاطفال بحيث يحقق لهم بعض حاجاتهم الاساسية ، ويشبع دوافعهم وميولهم ، وبحيث يرتبط ذلك التعلم أيضا بمواقف الحياة فى البيئة .

وقبل أن ننتقل من هذه الاسس العامة لتوجيهات المناهج نشير الى ان هناك جزءا مهما فى توجيهات المناهج يمكن أن نطلق عليه **توجيهات خاصة ببعض المواد** وتحت هذا النوع من التوجيهات تندرج التوجيهات المرتبطة بالطرق الخاصة لتدريس المـواد ـ كل مادة على حدة وما يتعلق بها من وسائل تعليمية ، ومراجع وزيارات أو رحلات الى جهات معينة يرى واضع المنهج ضرورتها لتحقيق فعالية التعـلم . وواضح أن هـذه التوجيهات الخاصة لا تقل أهمية عن التوجيهات العامة للمناهج .

* * *

والآن بعد أن أوضحنا الاسس العـامة والخاصة لتوجيهات المناهج

ـ يأتى الوجه الآخر للمشكلة التى تواجه ناظر المدرسة وهى ـ **كيف يضمن ناظر المدرسة استفادة المعلمين من توجيهات المناهج وتطبيق تلك** الاستفادة بطريقة عملية ؟

الواقع أن معلمينا ونظارنا اصيبوا بعقدة ضد كل ما يحمل عنوان توجيهات ! فالنشرات اليومية ـ وما أكثرها ـ يوقعونها دون قراءة محتوياتها لأن الاعباء كثيرة على عاتقهم ، والامر نفسه يتم بالنسبة لتوجيهات المناهج ، فالمعلمون يمرون عليها مرورا عابرا ، وقد لايكلفون أنفسهم عناء قراءة ما تحتويه ... وهنا يأتى دور العلاقات الانسانية فى المدرسة كجهاز يشرف عليه ناظر المدرسة .

يستطيع ناظر المدرسة أن يبدأ عمله فى العام الجديد باجتماع مع زملائه المعلمين يشعرهم فيه بأنه لا زال معلما معهم ، وانه على استعداد لأن يكرس كل جهوده لمعاونتهم على ترقية عملية التعلم فى المدرسة ، وأنه يرحب بمشاركتهم التفكير فى الوسائل المؤدية الى النهوض بمستوى التدريس ويرسم معهم الخطط الكفيلة بتحقيق تلك الغاية ...

وهنا تبرز المناهج وتوجيهاتها كوسيلة أولى لتحقيق رفع مستوى التعليم ، وقد يطالب ناظر المدرسة المعلمين بقراءة التوجيهات العامة والخاصة بتدريس كل مادة من المواد على حدة ... ويخصص جلسات متتالية لمناقشة تلك التوجيهات ... على أن يكون كل ذلك فى مبدأ العام الدراسى ... ويجلس الناظر مع المعلمين ليستمعوا الى خلاصة لمجهودات الزملاء ، ويفتح باب المناقشة فى جو ودى مشبع بالفهم والتقدير مع الاعتراف بوجود عقبات ، والسعى المشترك لتذليلها فى حدود الامكانيات ، على أن يسهم ناظر المدرسة بجهوده الشخصية وبامكانيات المدرسة لتذليل ما يمكن تذليله من تلك الصعوبات ، وليكن رائد تلك الاجتماعات « أن ما لا يدرك جله لا يترك كله » .. وهنا تسنح الفرصة ليبدى المعلمون آراءهم ويتحمسوا لأداء واجبهم . ويقوم أحد المعلمين بتسجيل محاضر الاجتماعات والتوصيات التى يتخذها الاساتذة مجتمعين ودور كل منهم .

ويحدد موعد للاجتماع القادم لتقويم ما تم من أعمال وللاتفاق على الخطط الجديدة ، **وهكذا يتلخص دور ناظر المدرسة فى الخطوات التالية :**

١ ـ معاونة المعلمين على التعرف على توجيهات المناهج .

٢ ـ مناقشة التوجيهات مع المعلمين .

٣ ـ تسجيل نتيجة المناقشة بطريقة تضمن التزام المعلمين بها .

٤ ـ تنفيذ ما يتفق عليه بشأن توجيهات المناهج ... ومناقشة المشكلات التى تعترض التنفيذ والحلول المقترحة لكل مشكلة .

٥ ـ متابعة التنفيذ وتقويم نتيجة الاستفادة .

وينبغى أن تشترك هيئة التدريس بالمدرسة مجتمعة فى تقويم مشروع النهوض بمستوى التدريس ويصح أن يدعى المعنيون بشئون التعليم الابتدائى بالمنطقة ومنهم مفتش القسم ورؤساء الاقسام والمدير المساعد للتعليم الابتدائى الى حضور هذه الاجتماعات الخاصة بالتقويم ، والتى تعتبر بمثابة تجارب رائدة لرفع مستوى التعليم الابتدائى بطريقة مثمرة ، وبتفكير تربوى سديد .

المدرس وفنية التدريس

- ٢ -

للدكتور حسين سليمان قورة

أستاذ التربية المساعد بكلية المعلمات بالمنيا

ان اعداد المدرس الابتدائى عندنا من حيث المادة العلمية ـ كما عرفنا بالدليل المادى فى المقال السابق ـ لا غناء فيه ولا يمكن الاعتماد عليه فى خلق المواطن الصالح الذى ترتقبه البلاد فى عهد الانطلاقة الكبرى . ولعل القارىء يسأل : **وما سبب النقص فى اعداد هذا المعلم ؟ ثم كيف يكون العلاج ؟** والاجابة على هذين السؤالين هى موضوع هذا المقال .

لقد استشعرت البلاد المتقدمة تربويا الخطر الكبير على المستوى الثقافى لشعوبها من نقص **اعداد المعلم فى المادة التى يدرسها** ـ وفى غيرها مما لم افرد له هذا المقال ـ فارتقت باعداده الى المستوى الجامعى ، وساوت فى ذلك بين مدرس المرحلة الابتدائية ومدرس المرحلة الثانوية اللهم الا فى يسير من عناصر المنهج الدراسى تقتضيه طبيعة المرحلة التى يعد لها ، ولست بصدد الافاضة فيما تسير عليه البلاد الاجنبية فى هذا الموضوع بقدر ما انا معنى بما يجرى فى جمهوريتنا مما يسبب لنا المشاكل التربوية ، ويثير الجدل والنقاش بين المعنيين من رجال التربية والتعليم ، فتكثر مؤتمراتهم وتتعدد قراراتهم ، ثم لا تكف العقائر عن بكاء الانحطاط العلمى والضعف الثقافى وبخاصة فى مجال التعليم الابتدائى الذى لا يختلف احد فى انه أهم المراحل التربوية حيث يعد بحق عماد الكيان الوطنى لأمة من الأمم ، ومن الواجب اذا أن نوليه كل العناية .

وخير ما يعنى به من عناصر هذه المرحلة هو المعلم ، فهل استشعرنا هذا المعنى واعددنا هذا المعلم لمسئوليته الكبرى ؟

ان اعداد المدرس الابتدائى فى الجمهورية العربية المتحدة يتخذ دائما اشكالا ثلاثة :

الأول ــ الاعداد بمدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية :

يلتحق بمدارس المعلمين والمعلمات العامة والريفية الطلبة والطالبات الحاصلون على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية ، وقد أصبحت مدة الدراسة فى هذه المدارس خمس سنوات (ابتداء من سنة ١٩٦٠ ــ ١٩٦١ الدراسية) بعد أن كانت ثلاث سنوات قبل هذا التاريخ . ورغم أن وزارة التربية والتعليم تعلن فى بداية كل عام دراسى أن هذه المدارس يجب الاحتفاظ لها بأعلى المجموعات فى الشهادة الاعدادية الا أن واقع الأمر يثبت عكس ذلك فلا تحظى الا بأصحاب المجموعات المنخفضة الذين لم تقبلهم المدارس الثانوية العامة أو تعثروا فى قبولهم بها .

الثانى ــ الاعداد بالشعب الخاصة فى دور المعلمين والمعلمات العامة :

يلتحق بهذه الشعب الحاصلون والحاصلات على الثانوية العامة أو الأزهرية أو الفنية النسوية . ومدة الدراسة بها سنتان . ومن الانصاف أن نقول ان طلبة وطالبات هذه الشعب يأتون اليها بعد أن يضل بهم الطريق ، وتقفل فى وجوههم سبل الدراسة العليا ، وتردهم مكاتب التنسيق الجامعية لضعف مجاميعهم . فهم اذا يأتون اليها مرغمين مكرهين تحت ضغط الحاجة الملحة الى العمل ، أو هروبا من فكرة التعطل ، وليس حبا فى مهنة التدريس ولا اقبالا عليها لأنها فى نظرهم خالية مما يغرى ماديا وأدبيا . وقد تتحمس وزارة التربية والتعليم فى بداية العام فتضع بعض القواعد التى يقبل على أساسها المتقدمون والمتقدمات من حيث المستوى فى نسبة مجموع الدرجات وحداثة التخرج ونحو ذلك ، وتسير المدارس شوطها فى تطبيق هذه القواعد فتقبل بعضاً وترفض بعضا آخر . وبعد فترة زمنية تضيع من العام الدراسى وتصل فى بعض الأحيان الى شهرين أو أكثر تصدر الأوامر الى المدارس بقبول الطلبات المرفوضة لأن أولياء الأمور قد أبرقوا بشكواهم الى الوزارة والتمسوا منها فى الحاح قبول أبنائهم وبناتهم فى هذه المدارس عونا على متابعة دراستهم . وحينئذ تضطر المدارس الى قبولهم ، ثم تتحايل على سد نقصهم العلمى وتدارك ما فاتهم بما لا يلحقهم بزملائهم على الاطلاق .

الثالث ــ اعداد الضرورة فى الدراسات المسائية :

كثيرا ما تحتاج وزارة التربية والتعليم الى عدد من مدرسى المرحلة الابتدائية لسد النقص لديها حين لا تخرج لها دور المعلمين والمعلمات العامة أو الشعب الخاصة كفايتها من المدرسين . وتحت ضغط الحاجة الملحة تفتح الوزارة باب التدريب السريع على فن التدريس أمام الحاصلين

والحاصلات على الشهادة الثانوية عامة أو زراعية أو صناعية أو أزهرية أو غير ذلك . وهنا يتقدم اليها كل فتى أو فتاة لم تفتح الجامعة له أو لها بابا لضعف المجموع فى الغالب ، أو لأنه لم يجد عملا يرتزق منه فى المجتمع . ثم تنظم لهم الدراسة العلمية وغيرها لمدة شهور قليلة حيث يتأهلون — فى نظر الوزارة — للتدريس فى المرحلة الابتدائية .

والذى لا شك فيه أن كثيرا جدا من الطلبة والطالبات وكذلك أولياء الأمور لا يتحمسون للالتحاق بأى لون من ألوان الاعداد الثلاثة الا تحت ضغط الظروف القاسية ، وذلك لأسباب عديدة نجملها فيما يلى :

١ — ذيوع الفكرة عن هذه المدارس وتلك الدراسات بأنها ذات المجموعات المنخفضة والمتأخرين علميا .

٢ — قصر الدراسة بالنسبة لمن تخرجوا فى مدارس المعلمين والمعلمات على ما دون الدراسة العليا مما يقلل من شأنهم أمام أنفسهم وأمام الناس اذا قوبلوا فى ميزان المستقبل بمن تخرجوا فى المدارس الثانوية العامة .

٣ — الشعور العام بأن مركز المدرس الاجتماعى بصفة عامة لا يرتقى الى مصاف أصحاب الوظائف الأخرى — والمعروف أن المركز الاجتماعى يتبع دائما شريحة الدخل المادى للشخص .

٤ — وجود الاختلاف بين مدرس المرحلة الابتدائية ومدرس المرحلة الثانوية والاعدادية من حيث مستوى الاعداد والمركز الاجتماعى النسبى ، فالثانى يعد على مستوى أعلى من الأول ويوضع فى شريحة المرتبات الأعلى . ومن ثم تعظم قيمته العلمية والاجتماعية النسبية .

٥ — توجيه عناية المسئولين — فى أغلب الأحيان — الى المدارس الثانوية العامة بأكثر مما توجه الى مدارس المعلمين والمعلمات فيما يختص بالمبانى والمعامل ومستلزمات الدراسة الأخرى مما يوحى الى الطالب أو الطالبة بشعور عدم التقدير لرسالة هذه المدارس ونوع التعليم الذى تؤديه . ولا يخفف من هذه النظرة ما نسمعه أو نقرؤه من محاولة المسئولين توجيه ميزان الدعاية الى تلك المدارس ؛ لان الامر لم يتعد كثيرا مرحلة الكلام الى واقع التنفيذ .

واذا انصفنا الحقيقة ، وتابعنا التحليل العلمى الدقيق لاعداد المعلم الابتدائى بهذه الوجوه الثلاثة فلا يسعنا الا أن نقرر ان المادة العلمية التى

يخرج بها هذا المدرس الى ميدان عمله التدريسي ناقصة كل النقص لا تساعده البتة على أن يكون مدرسا ناجحا متكاملا . ومن الواضح أن هذه النتيجة قد جاءت ثمرة طبيعية للنقص الذى تحمله مدارس الاعداد.

ودراساتها بهذه الصورة مما سنوضحه فيما بعد ، ثم لعوامل الارغام والاكراه على هذا اللون من التعليم مما سبق تعداده ، ومما يؤثر تأثيراً سيئا على الحماس الدراسي والتحصيل العلمي كما أثبتت البحوث العديدة التى أجريت على العلاقة بين الحالة المعنوية للشخص وانتاجه فى العمل الذى يحبه أو يكرهه .

ولعل سائلا يسأل : وماذا نتطلب علميا فى مدرس تلاميذه ، ضيقو الأفق ، لا يقدم لهم الا منهج دراسى مبسط قليل المادة العلمية بما لا يتعدى القشور والقشور الرقيقة الواهية ؟ والاجابة على هذا التساؤل — وان اشرت اليها اشارة خاطفة فى المقال الأول — تحتاج الى شىء من البسط والتوضيح . **فان المدرس شخصية قبل كل شىء ، وضعف شخصيته العلمية يهدم ركنا ركينا من فنية تدريسه ؛** فهو بهذا المستوى العلمى الضئيل لن يتمكن من متابعة الدراسة فى المادة التى يقوم بتدريسها ، ومن ثم يظل جامدا حيث هو لا يعى شيئا من الجديد فى مادته الدراسية . وفى هذا من الخطورة العلمية على التلاميذ ما لا تحمد عقباه ؛ لأن المنهج الدراسى فى جميع مراحل التعليم « حلزونى » أو ينبغى أن يكون كذلك بحيث يؤدى بعضه الى بعضه الآخر ، وينبنى الأرقى منه على الأدنى . واذا كان البحث الدائم فى ميادين العلوم المختلفة ينتج لنا دائما الجديد الذى قد يتعارض مع ما سبقت دراسته ومعرفته ؛ **فان المدرس الابتدائى الذى يجهل مكتشفات العلم الجديدة ويستمر على قديمه فى الدراسة لتلاميذه يسوق اليهم** سموم الجهل ، ويؤخر نموهم العلمى ، ويضع فى طريق مستقبلهم العثرات والاضطرابات حين يتقدمون الى مراحل الدراسة التالية ، ويخرجون الى الحياة المتطورة الحديثة قدماء !

وفوق هذا فان المدرس الضحل فى معلوماته التى يدرسها يظل هيابا خائفا من مواقف الاحراج العلمى ، ومتى فقد الطمأنينة فى نفسه تعوزه الشخصية التى تضرب المثل للتلاميذ فى الاقدام . وهو بعد هذا لا يستطيع أن يغنى المدرسة غناء سليما فى مادته ، بل انه يضلل تلاميذه النبغاء اذا أجاب عن أسئلتهم الحصيفة . وكل ذلك يقلل من قيمته مدرسا ، ويشعره

بالضآلة أمام نفسه وأمام الآخرين ، ويصبح حينئذ آلة عاجزة عن الاصلاح التربوى : عمله روتينى ، واخلاصه للمهنة معدوم ، ووجوده بالمدرسة لا قيمة له ، ثم هو لذلك يتحين الفرص للهرب من المسئوليات العلمية ، ويؤدى عمله دون لذة أو حماس ، والضحية فى ذلك هو التلميذ ؛ لأن مدرسا بهذه الصورة لا يرى فيما يدرسه لتلاميذه جمالا ، ومن ثم فهو غير قدير على أن يثير فيهم الرغبة فى ادراك القيمة الحقيقية لمادته أو أن يضفى على تعليمه لهم جدة ووضوحا . واذا وصل الامر الى مثل هذه الحال فويل للمدرس والمدرسة ولفنية التدريس وللأجيال الناشئة ..

هذا **وقد أثبتت البحوث العلمية أن كفاءة المدرس فى مادته العلمية تتناسب كل التناسب مع كفاءته المهنية فى التدريس** . وهذه الحقيقة ينبغى أن تدفعنا دفعا الى العناية الفائقة باعداد المدرس فى مادته التى يقوم بتدريسها ورفع مستوى كفاءته فيها أيا كان مستوى تلاميذه ، فان المفهوم المخالف لهذه القضية ــ التى ثبتت بالبحث العلمى ــ هو أن عدم كفاءة المدرس فى مادته التدريسية يتناسب كل التناسب مع عدم كفاءته المهنية فى التدريس . ومعنى ذلك بصورة اعم **أن المدرس الضعيف المادة ــ بغض النظر عمن يدرس لهم ــ غالبا ما يجانبه التوفيق والنجاح فى مهنة التدريس** ، وهو الخطر كل الخطر على المستوى الثقافى والتربوى فى المدارس ، وبخاصة فى مرحلة التعليم الابتدائى حيث يتشكل التلميذ تشكيلا يصعب تعديله فى المراحل اللاحقة ــ كما سبق أن ألمحنا ..

واذ رجعنا الى الصورة الأولى من صور اعداد المعلم الابتدائى التى سبق الحديث عنها لنحللها من وجهة النظر العلمية نجد أن طالب الاعدادية يخرج من مدرسته بحصيلة علمية لا يمكن الاعتماد عليها ، بل لا تكاد تعد شيئا يذكر اذا قيست بما ينبغى أن يكون عليه المدرس . وعند التحاقه بمدرسة المعلمين تتوزع جهوده فى بحر المدة التى يقضيها هناك ــ وهى خمس سنوات ــ بين متابعة الدراسة فى المواد التى يقوم بتدريسها ، وبين مواد التأهيل المهنى كعلم النفس والتربية ونحو ذلك ، ثم التدريب العملى على مهنة التدريس فى ميدان التدريس نفسه . واذا كانت مدارس المعلمين الآن تقوم باعداد « مدرس الفصل » فمعنى ذلك أن الطالب يجب أن يكون مهيأ لتدريس كل مواد الدراسة فى المرحلة الابتدائية : من لغة عربية بفروعها العديدة ، وعلوم ، وحساب ، وهندسة وغير ذلك مما يتضمنه

المنهج الابتدائى . ومعنى ذلك بصورة أخرى أن منهج مدارس المعلمين والمعلمات ينبغى أن يشحن بتدريس كل هذه المواد حتى يستكمل طالب الاعدادية اعداده لتدريسها . ومع شحنه بكل هذه المواد فانه يزداد شحنا بمواد التربية وعلم النفس ودراسات الاعداد المهنى ، ثم تترك فيه الفرصة أيضا للتربية العملية والتدريب الفعلى على التدريس . والنتيجة الحتمية ان يزحم هذا وذاك ، وذاك هذا فى بحر المدة القصيرة المقررة . ثم يتدافع الجميع الى هوة التقصير فى ادراك الغاية من وضعها فى المنهج . ويظهر الأثر السيىء لهذا ضعفا ملموسا فى مستوى التعليم الابتدائى .

ورب قائل يقول : ان وزارة التربية والتعليم قد عدلت من خطتها التى كانت تقوم على قضاء ثلاث سنوات بعد الاعدادية فى هذا النوع من التعليم الى وجوب البقاء خمس سنوات مما يفسح الوقت للتغلب على تلك الصعوبة من تزاحم المواد الدراسية ، ومما لم تظهر نتائجه بعد فى التأثير على مستوى الدراسة فى المرحلة الابتدائية . ولكن الذى لا شك فيه هو أننا نشكو ضعف المستوى العلمى فى طالب الجامعة الذى قضى بعد الاعدادية سبع سنوات على الأقل مركزا على المادة العلمية ، ومتمتعا بمقدرة عقلية متفوقة نسبيا فكيف اذا بطالب المعلمين الذى يقضى سنوات خمسة بعد الاعدادية موزعة بين التأهيل فى مواد دراسية متعددة والاعداد الفنى للتدريس نظريا وعمليا كما وضحنا قبل ذلك . وهو فوق هذا أقل مجموعا من طالب الجامعة الذى انتقى مرة أولى بعد الاعدادية — على أساس المجموع — للدراسة الثانوية العامة ، ثم انتقى بعد ذلك — على أساس المجموع أيضا — للدراسة فى كليات الجامعة المختلفة . واذا كان مجموع الدرجات يشير الى التحصيل العلمى فقد اثبت « مورش وسميث Morsh and Smith . » فى كتابيهما : « تحصيل الطالب كمقياس لكفاءة المدرس » وجود العلاقة بين ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى وبين ارتفاع مستوى الذكاء للطالب مما يحتم تربويا الا يتساوى أصحاب المستوى المنخفض مع أصحاب المستوى المرتفع فى فترة التحصيل لأى مادة علمية ؛ اذ ينبغى بالطبع أن تطول بالنسبة للأولين وتقصر بالنسبة للآخرين . ومع ايماننا بأن وزارة التربية والتعليم لم تقدم على زيادة مدة الدراسة بمدارس المعلمين والمعلمات بناء على تجربة علمية قامت بها مما يطمئنها على نجاح ما أقدمت عليه ؛ أقول رغم هذا فان ما أقدمت عليه لاشك خطوة متطورة الى غاية أفضل . ولكن الذى أعتقده بعد ذلك

التوضيح ان هذه المدة ـ رغم زيادتها الى خمس سنوات ـ قاصرة عن أن تفى بحاجات الدراسة والدارس فى دور اعداد المعلم مما يخرجه منها ناقص الاعداد العلمى ، غير مستعد كل الاستعداد لتحمل تبعات التدريس الثقيلة فى المرحلة الابتدائية .

أما الصورتان الأخريان من صور الاعداد للمدرس الابتدائي فلست بحاجة ـ بعد ما تقدم من بيان وتحليل للصورة الاولى ـ أن أوضح فداحة النقص فيهما من حيث الاعداد العلمى للمدرس . واذا صح أن الاعداد بالشعب الخاصة فى مدارس المعلمين والمعلمات يتساوى زمنيا مع الاعداد بالصورة الأولى بعد رفع عدد السنوات الى خمسة ؛ فهو اذا قسيمة فيما يحمل من نقص ، وما يزود به المتخرج من فأس الاصلاح المثلومة . وعند مقارنة هاتين الصورتين من صور اعداد المعلم الابتدائي بالصورة الثالثة وهى اعداد الضرورة فى الدراسات المسائية فان النقص يشتد فداحة والخرق يكاد يتسع على الراقع ...

والحديث عن التعليم الابتدائي يجر حتما الى الحديث عن القائمين بالتدريس فى دور اعداد المعلمين لهذا التعليم . فكثيرا ما لا يعنى باختيارهم مما يعود بزيادة النقص فى الاعداد العلمى للمدرس الذى يتخرج على أيديهم . ولست انكر أن وزارة التربية والتعليم تتجه الى الارتفاع المادى والأدبى بمستوى المدرس فى هذه الدور ، ولكن الاتجاه العام رغم ذلك أن الأكفاء ينصرفون عنها ولا يقبلون التدريس بها ويفضلون التدريس بالمدارس الثانوية وذلك للأسباب الآتية :

١ ـ لم يعد الاتجاه الذى تتجهه وزارة التربية والتعليم فى رفع المستوى المادى والأدبى لمدرس هذه المدارس أن يكون أملا ينقصه حماس العمل والتنفيذ الفعلى فكثيرا ما قيل ذلك وطال الأمد على قوله وشق على المنتظرين الانتظار .

٢ ـ ان قيمة المدرس الاجتماعية تستشف من القيمة الاجتماعية للمدرسة التى يدرس فيها . ومن أجل ذلك يشعر مدرس المدرسة الثانوية بزهو لأنه يخرج تلميذ الجامعة الذى يصل الى نهاية المطاف العلمى ، وتتاح له فرصة الحصول على أعلى الدرجات . أما مدرس

المعلمين والمعلمات العامة فيشعر بأن المتخرج على يديه محدود المستقبل العلمى ؛ اذ لا حق له فى دخول الجامعة أو الوصول الى مجال الدراسات العليا ، ومن ثم فهو فى مقام الموازنة الاجتماعيـــة أقل من زميله مدرس المدرسة الثانوية العامة . .

٣ ـ ان الفكرة المأخوذة عن مدارس المعلمين والمعلمات من أنها مدارس المجموعات المنخفضة والمتأخرين تنعكس على المدرس فيها مما لا يرغب الكثير من المبرزين فى الاشتغال بها .

ان كل هذا يؤثر تأثيرا سيئا على الاعـــداد العلمى لمدرس المرحـــلة الابتدائية فيضعف من كفاءته فى المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها .

ويجب أن نعلم أن خطتنا التربوية الحالية فى المدرسة الابتدائية قد ارتضت عدم الفصـــل بين المواد الدراسية فى الصفوف الأربعة الأولى ، وبمعنى آخر قد قامت على تبنى فكرة « مدرس الفصل » حتى نهـــاية الصف الرابع ، ثم توزيع الاختصاصـــات العلميـــة والفصـــل بين المواد الدراسية فى الصف الخامس والسادس نظرا للحاجة الى مثل هذا التوزيع وذلك الفصل ، ولعل تلك الحاجة تبدو ظاهرة فى الشعور باتساع الأفق الدراسي للتلميذ والمادة الدراسية فى الصفين : الخامس والسادس مما يؤكد الضرورة الى مدرس قوى المادة قدير على تحمل المسئولية العلمية فيهما. وأحب ألا أنكر هنا وجاهة الفكرة فى الصفوف الأربعة الأولى لأنها تقوم على وحدة المواد الدراسية وتكاملها مما يساير طبيعة الخبرات التربوية نفسها اذ يكتسبها الطفل سواء فى البيت أو المدرسة خليطا غير متميز أو محدود بحدود . ولكن هذه الفكرة لكى تحقق نجاحها الكامل لابد أن تزيد العناية بالاعداد العلمى للمدرس بمعنى أن يتسلح بالمعرفة التامة والأفق الفسيح للمواد التى يقوم بتدريسها جميعا قبل أن يخرج الى ميدان العمل الفنى فى المدارس ، وبعبارة أخرى فان هـــذه الفكرة تضع على كاهـــل المدرس الابتدائى عبئا أكبر اذا رغب فى النجاح الميدانى ؛ لأنه بدل أن يعنى بمادة واحـــدة ويدخر جهـــده ووقته للتزود بحقائقها يلزمه أن يوسع الدائرة ويقسم الجهد والوقت بين كل المواد التى يقوم بتدريسها فى المنهج الابتدائى مما يزيد فى ضعف اعداده العلمى ، ويحمل نذر الشر الثقافى لتلاميذه . . .

ولست بذلك أحبذ فكرة الفصل بين مواد المرحلة الابتدائية والعدول عن اعداد مدرس الفصل لها ؛ بل على العكس من ذلك تماما فانى أنكرها.

فى الصفين : الخامس والسادس ، وأدعو اليها فى كل الصفوف الابتدائية وان كنت اشترط الا يقوم بالتدريس الا مدرس يعرف معنى المسئولية العلمية بتمكنه من كل المواد التى يدرسها . وذلك لأن الفصل بين المواد فى التدريس أو المدرسين فى أى صف من الصفوف الابتدائية يتبعه فصل واقعى وخطير فى عملية التربية ، وغرس لشعور الانعزال بين القائمين على تدريس المواد المختلفة مما يدعو كلا منهم أن يهتم علميا بالمادة التى يدرسها — ان كان ثمت منه اهتمام ، ثم يهمل ما عداها ، بل كثيرا مايعاديها ويعمل على الحط من قيمتها فى نظر التلاميذ . فمدرس الحساب مثلا لا يشعر بالفضاضة أو الأسف اذا جهل قواعد الكلام باللغة العربية أو لم يعرف شيئا عن قوانين الطبيعة . وعلى نفس النمط يسير مدرس اللغة العربية أو مدرس العلوم . وكل ذلك يرجع بالويلات تصب على رءوس التلاميذ وتنقص من تكاملهم الثقافى فى تلك الفترة . ولا يخفف من هذه الظاهرة ما يقال من أن المدرسين الذين يقومون بدراسة المواد منفصلة فى الصف الخامس والسادس هم نفس المدرسين الذين يقومون بمهمة مدرس الفصل فى الصفوف الأربعة الأولى ؛ لأن مجرد شعور المدرس بأنه مختار لتدريس مادة بعينها فى أى صف من الصفوف يخلع عليه صفة الانتماء الى هذه المادة ، والتبعية لها والمناداة باسمها مما يجعل عمله فى وحدة الدراسة بأى صف آخر ظاهريا لا يختلف كثيرا عن قيام المدرسين المتعددين بالتدريس المنفصل للمواد الدراسية .

ان هذا الذى تقدم برمته يصور أصل الداء فى نقص الاعداد العلمى لمدرس المرحلة الابتدائية ، **فكيف اذا يكون العلاج ؟**

ان العلاج ليس الا اقتراحا جريئا ولكنه قابل للمناقشة أو التعديل بما يتفق والمصلحة العامة . وهذا الاقتراح ذو شقين : الشق الأول خاص باعداد الطلاب فى دور اعداد المعلم للتدريس فى المرحلة الابتدائية Pre-Service Training والشق الثانى ينصب على تكملة اعداد المعلمين الذين يقومون فعلا بالتدريس فى تلك المرحلة In-Service Training :

أولا — ما يختص باعداد الطلاب فى دور اعداد المعلم :

مما لا شك فيه أن الاعداد العلمى لمدرس المرحلة الابتدائية يجب أن يتطابق — كما أشرنا الى ذلك — مع المنهج الدراسى لتلك المرحلة بمعنى أن يضمن له الالمام الناضج بمواد الدراسة فيها قبل أن يزاول تدريسها ،

والا ما استطعنا أن نعد مدرس الفصل ؛ تلك الفكرة التى دافعت عنها فى الصفحات السابقة من هذا المقال . ونظرة سريعة الى المنهج الابتدائى ترينا أنه يشتمل على :

١ ـ **اللغة العربية** : وهى قالب الدراسة لجميع المواد فى هذه المرحلة فوق أنها خبرات ذات أصول وقواعد قائمة بذاتها فى المنهج .

٢ ـ **الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية** ونحوها مما لا تحتاج دراستها وتحصيلها الى قدرة خاصة أو استعداد معين .

٣ ـ **الرسم والموسيقا** ونحوهما مما يحتاج الى بعض المهارات المعينة أو الاستعداد الفطرى الخاص ...

واذ كنا بحق نعد مدرس الفصل الذى يقوم بتدريس جميع المواد التى تدخل تحت قسمين على الأقل من هذه الأقسام الثلاثة فلا يسعنا الا أن نؤكد بعده عن السطحية فى دراسة ما سوف يقوم بتدريسه ، والا كانت النتيجة ـ مع مساندة العوامل الأخرى ـ تلك الآثار السيئة التى سبق الحديث عنها . ورأيى فى الاحتفاظ لذلك يتلخص فى عدة نقاط :

النقطة الأولى : يقبل الحاصلون والحاصلات على الشهادة الاعدادية فى مدارس تسمى **المدارس الثانوية للمعلمين والمعلمات** . ويشترط فى قبولهم فيها حصولهم على ٦٥ ٪ على الأقل من درجات النهاية العظمى للغة العربية ، على الا يقل المجموع الكلى عن ٦٠ ٪ ، أو لا تقل نسبة الذكاء (IQ) عن ١١٠ « نهاية مدى المتوسط » . ويمكن تكليف التربويين بوضع اختبار ذكاء مناسب أو اقتباسه من بعض الدول التى سبقت به ، ثم تطبقه المدارس الاعدادية فى نهاية المرحلة ، وترسل بالنتائج الى مكتب تنسيق خاص بتوزيع حملة الاعدادية على المدارس المختلفة ليوفر العدد اللازم ممن يستوفى الشروط لمدارس المعلمين والمعلمات الثانوية حسب خطة توضع لهذا الغرض . وكلما بنى الاختبار لهذه المدارس على نتائج اختبارات الذكاء كان أفضل لأن المدرس يحتاج بجانب مادته العلمية الى لباقة التصرف فى المواقف التعليمية التى لم يواجه شبيهها ، وسداد التصرف فى تلك المواقف ـ بما لا يضر بالعملية التربوية ـ يتوقف الى حد كبير على نسبة الذكاء التى يتمتع بها المدرس . ولقد اشترطت فى البداية

نسبة معقولة الارتفاع فى اللغة العربية لنضمن العدد الكافى من المتقدمين والمتقـدمات من جهة ، ومن جهة أخرى لأن اللغة العربية كما قلنا عماد الدراسة فى مدارسنا ، وهى الأداة التى ان فقدها المدرس كان كالأعمى الذى فقد عكازته أو كلبه الأمين الذى يعتمد عليه فى الاهتداء الى معالم الطريق وتحسس مواضع الخطر والعقبات . وكم من فكرة ضاعت ــ وهى جـديرة بالاحياء وعـدم الضياع ــ لأن صاحبها لم يحسن صياغتها أو التعبير عنها . وأحب أن أسجل هنا أن بحوث الذكاء اثبتت ان متوسطى الذكاء فى أى نموذج عـددى يختار يبلغون ٤٥ ٪ وهى نسبة لا بأس بها ، ولا تعوق الاختيار لتلك المدارس .

النقطة الثانية : مدة الدراسة فى هذه المدارس ثلاث سنوات اسـوة بالمدارس الثانوية العامة حتى يتحقق ما ترمى اليه النقطة الثالثة التى سنتحدث عنها . والمنهج الدراسى يتضمن اللغة العربيـة وبقيـة المواد الأخرى التى يشتمل عليها منهج المدرسة الابتدائيـة . **وعلى الطالب أن يختار من بداية العام الأول مادتين احداهما اللغة العربية** ليتعمق أسرارهما ويقف على دقائقهما وفلسفاتهما المميزة ، ويتوسع فى دراستهما بما يجعله مصدرا للمعرفة الكاملة الواعية فيهما . وقد اشترطت هنا أن تكون اللغة العربية احدى المادتين ؛ لأن الجهل بها مشترك وعام بين مدرسى المرحلة الابتدائية مما يؤثر التأثير الخطير فى غرس بذور البغض لهذه المادة فى نفوس الصغار ، والقضـاء الذى يكاد يكون مبرما على أهم مقـوم من مقومات ثقافتنا العربية . وليست العناية باللغة القومية ومحاولة الحفاظ على سلامتها بغريبة فان بلاد العالم تنحو هذا النحو ، ولقد عرفت فى أمريكا : أنها تعنى كل العناية باللغة الانجليزية حتى أن الطالب الأمريكى لا يستطيع أن يدخل الجامعة دارسا الا اذا اجتاز امتحانا خاصا على درجة كبيرة من الصعوبة فيها ، لا فرق بين طالب الطب أو الهندسة أو الآداب أو غيرها . على أنه ان صح التغاضى عن اهمال اللغة العربية فى أى مجال فلا يصح اطلاقا فى مجال اعداد المعلم ومعـلم المرحلة الابتدائية الذى يبنى جسم الدولة ببناء نشئها ، وعلى يديه يسلم البناء ويطول أو يخور ويتهدم ...

أما المادة الأخرى قسيمة اللغة العربية فى التخصص الدقيق المتبحر فيختارها الطالب اما من القسم الثانى أن لم يكن لديه استعداد خاص لبعض مواد القسم الثالث ، أو مما يوافق استعداده وقدراته الخاصة من مواد القسم الثالث . وعلى المدارس الاعدادية أن تستكمل وظيفتها

بالكشف عن المواهب الفردية بين طلبتها وطالباتها وذلك فى نهاية مرحلتها ، ثم تثبت ذلك فى ملفات الطلبة والطالبات حتى تيسر الأمر فى أداء المهمة الجديدة لمدارس المعلمين والمعلمات الثانوية . واذا لم تستطع المدارس الاعدادية تحقيق ذلك ، فعلى الاخيرة أن تجرى اختبارات كشفية للمتقدمين لها قبل بدء الدراسة بوقت كاف حتى لا تتعطل الدراسة فى بداية العام . ولا يخفى أن ذلك التنظيم يحتاج الى لباقة ارشادية من القائمين عليها فى هذا النوع من المدارس كى يتوازن عدد المتخصصين فى كل مادة من مواد الدراسة مع الاحتياجات المطلوبة فعلا . أما بقية المواد التى يتضمنها منهج المدرسة الابتدائية فتبقى فى جدول كل طالب أو طالبة للدراسة التى ان لم تصل فى عمقها اللغة العربية وقسيمتها فلابد أن تكون دراسة فهم كافية كل الكفاية للباقة العلمية فيها ، وحب التزود بمستحدثاتها ومداومة القراءة حول ما يتصل بها .

النقطة الثالثة : يشتمل برنامج الامتحان العام فى نهاية هذه المدارس على **فرصة لاختبار شخصى تقاس به استعدادات الطلبة والطالبات لمهنة التدريس** . ويقوم باجرائه أساتذة التربية وعلم النفس ممن يوثق بهم فى هذا المجال ، أو يطبق عليهم بعض قوائم الاختبارات الخاصة بهذا الموضوع كقائمة الاهتمام المهنى Vocational Interest Blank التى وضعها « سترنج Strong » وتطبق فى الولايات المتحدة . ومن لم يظهر الاستعداد الكافى فعليه أن يتحول الى ميدان آخر كأن يلتحق مثلا بالكلية التى تناسب فرع تخصصه من اللغة العربية أو المادة الأخرى القسيمة لها . ويمنح الطالب شهادة الثانوية للمعلمين أو المعلمات بناء على اجتيازه للامتحان العام لهذه المدارس دون الاختبار الشخصى الذى تكتب بنتيجته توصيات خاصة تودع فى ملفات الطلبة والطالبات ، ويسمح لهم بالاطلاع عليها أو معرفة ما تقضى به . ومما تجدر الاشارة اليه هنا هو أن اجراء الاختبار الشخصى أو **تطبيق قائمة الاهتمام المهنى فى نهاية المرحلة الاعدادية يحقق غرضين** : —

الغرض الأول : هو افساح الوقت امام من لم يجتز هذا الاختبار ليوجه نفسه الوجهة التى يرغب فيها أسوة بزملائه الناجحين فى الثانوية العامة وغيرها .

الغرض الثانى : هو تفرغ المسئولين عن الدراسة فى المرحلة التالية

لهـذه المدارس ــ والتى سنتحـدث عنها فى النقطة الرابعـة ــ لطالب الاستعداد للعام الدراسى ومشاكل القبول ، فان الاثقال باجراء هذا الاختبار فى بداية المرحلة التالية كثيرا ما يسبب التأخير فى ابتداء الدراسة منذ بداية العام مما يضيع على الطلبة جزءا من الوقت هم أحق بالانتفاع العلمى به .

النقطة الرابعة : يوزع الطلبة الناجحون فى الشهادة الثانوية للمعلمين والمعلمات بعد اجتيازهم اختبار الاستعداد المهنى الذى اشرنا اليه ؛ **على كليات المعلمين والمعلمات** التى يجب أن يتحقق فيها ما يأتى :

١ ــ أن تتبع الجامعة .

٢ ــ أن تتعدد بتعدد المحافظات فى الجمهورية العربية المتحدة ، و أن تتسع بكيفها لمن يلتحق بها من الطلبة والطالبات . ويجوز تحويل الصالح من دور المعلمين والمعلمات العامة الى كليات اسهاما فى توفير العدد اللازم منها .

٣ ــ أن يقتصر القبول فى كل كلية على ابناء منطقتها أو محافظتها .

٤ ــ أن ينشأ بكل كلية مكتب يتولى أعضاؤه ــ وهم من أساتذة الكلية ــ متابعة الخريجين والخريجات من حيث تعيينهم فى مدارس المنطقة التى تقع فيها الكلية ، وكذلك تجديد معلوماتهم بين الفينة والأخرى حسب خطة موضوعة ومنظمة .

٥ ــ أن تكون مدة الدراسة فيها أربع سنوات .

٦ ــ أن يستكمل منهجها الدراسى ما بدأته المدارس الثانوية للمعلمين والمعلمات من الدراسة المتعمقة فى اللغـة العربية واحدى المواد الأخرى ، ومن بقاء الدراسة لبقية مواد المنهج الابتدائى فى جـدول كل طالب وطالبة بعيدة عن السطحية وقريبة من الفهم المستنير . وبجانب هذا تأخذ المواد التربوية نصيبها الوافى اذ لم يكن لها مكان فى المرحلة السابقة مما يحتم بالضرورة اتساع مداها فى هذه المرحلة وان ضاقت الدراسة العلمية نسبيا . هذا ولست هنا لأفصـل الكلام عن الدراسة التربوية والمهنية .

النقطة الخامسة : يلغى الاعـداد بالشعب الخاصـة فى دور المعلمين والمعلمات ، ولا يلجأ اطلاقا الى اعداد الضرورة بالدراسات المسائية فلم تعد

لنا بذلك حاجة بعد التوسع فى عملية اعداد المعلم على النحو الذى سبق شرحه ، ومحاولة الارتفاع به علميا الى المستوى الجامعى .

ثانيا ــ ما يختص بتكملة اعداد المدرسين الذين يقومون فعلابالتدريس فى المرحلة الابتدائية :

ليس من السهل أن نغض النظر عن هؤلاء المدرسين الذين يقومــون فعلا بالتدريس فى المدارس الابتدائية فى حين أننا نحاول الارتفاع بمستوى الاعداد لمن سيشاركونهم العمل فى المستقبل . فليس من شك أن الابقـاء عليهم بما هم فيه من نقص فى الاعداد العلمى سيبقى لنا السموم العلمية التى نظنها دواء لعلة الجهل الذى يعانيه أبناء الشعب فى حين انه داء فوق الداء . وفى اعتقادى ان الحاجة الى المدرس الابتدائى بمعناه السليم ستبقى مهما كثر هذا النوع من المدرسين ، وعليه يقع جزء كبير من المسئولية فى وصول كثير من الاطفال الى الصف السادس دون أن يعرفوا شيئا يذكر أو يحصلوا ثقافة تفيدهم فى الحياة العامة . ومع انى لا أنكر الظـروف الأخرى التى تنفث سمومها فى هذه المرحلة من التعليم الا انى لا أستطيع أن انكر من ناحية أخرى أن المدرس الكفء يحول الفشل فى كثير من الأحيان الى نجاح بعكس المدرس الفاشل الذى على يديه ينهار كل فلاح ، واذا كانت الدولة تنفق المـال على المواطنين لتأخذ منهم انتاجا ومنفعة عامة توازى ما انفقته عليهم فانها خاسرة فى هــــذه الصفقة لأنها لن تتمكن من استرجاع البديل الانتاجى لما تتحمله فى سبيل غير الأكفاء من المدرسين . وأحب أن أوضح هنا حقيقة هامة وهى اننى لا الوم هذه الفئة من المدرسين بقدر ما ألوم الظروف التى لم تهيىء لهم فرصة الاعداد العلمى الكامل ليسهموا بالنصيب المشكور فى النهضة التربوية .

وان الحق فى المجتمع الاشتراكى الذى نعيش فيــه الآن يقضى بأن نساوى بين جميع طبقات المدرســين فى هذه المرحلة بارتفاع مستواهم العلمى فلا تبقى طبقة دون أخرى فتنشأ بينهم سيئات التفرقة والطبقية، وتتحكم فى تصرفاتهم العقد النفسية التى تفسد عليهم مشروعاتهم التربوية وترتد وبالا على تلاميــذهم . ومن أجل ذلك اقترح أن ترتفــع بمستوى هؤلاء المدرسين الى نفس المستوى الذى ارتفع اليه زملاؤهم الذين يعدون فى مدارس الاعداد وكلياته حسب مشروع البرنامج الذى سبق شرحه .. ويتلخص اقتراحى فيما يلى :

١ ـ تقوم كليات المعلمين والمعلمات التى تحدثنا عنها بمهمة استكمال الاعداد العلمى لهؤلاء المدرسين على ان يتم ذلك فى فصـــول الصيف حين تقف الدراسة بالمدارس الابتدائية ، ويمتلك المدرسون فسحة من الوقت للدراسة . ويتردد الدارسون على الكلية القريبة من منطقة عملهم وليس هذا بغريب فى ميدان الدراسة فان الجامعات الامريكية كلها تقريبا لا تنقطع عن الدراسة صيفا أو شتاء ، وتكاد كليات المعلمين ومـدارس التربية هناك تضيق بالمدرسين الوافدين اليها من كل الانحاء لاستكمـال دراساتهم صيفا .

٢ ـ توضع خطة الدراسة على أساس تعادل مستويات الاعـداد العلمى المختلفة لهؤلاء المدرسين مع المستوى العام المطلوب للتأهيل لفن التدريس الذى فصلناه فيما سبق ، فتنشأ فصول علمية متدرجة تبدأ بأقل المستويات الموجودة بين المدرسين وتنتهى بما انتهت اليه كليـات المعلمين والمعلمات فى اعداد طلبتها وطالباتها فى برامج الاعـداد العادية ، ولا يسمح بالانتقال من فصل الى آخر الا باجتياز امتحان يقيس بالدقة المهارات العلمية التى يهدف اليها كل فصل : ويقوم بالتدريس فى تلك الفصول نفس اساتذة كليات المعلمين والمعلمات فهم الذين يمكنهم الحـكم بجدارة على درجة الكفاءة العلمية التى وصل اليها الدارس . وعلى قمة هذا التدرج العلمى يعقد للدارسين والدارسات امتحان عام شبيه بالامتحان الذى تعقده الكلية لطلبة وطالبات الفرقة النهائية . وباجتيازه بنجاح يمنح الدارس نفس الشهادة التى تمنحها الكلية لخريجيها ويعطى نفس الحقوق والميزات التى يعطونها .

٣ ـ يمكن قيام الدارسين بدفع رسوم دراسية تغطى نفقات البرامج التى توضع لهم ، وتدعوهم فى نفس الوقت الى بذل الجهد العلمى وعدم الاهمال أو التوانى .

وبعد فأنا اعترف ان اقتراحا جريئا كهذا يستلزم الجهـد والمال ، وتعترضه بعض الظروف القاسية التى يجب التغلب عليها . ومن هـذه الظروف مثلا ما يستوجبه هذا البرنامج من تدبير المال اللازم للقيام بنفقات الاعداد ورفع مستوى المدرس الابتدائى الى المستوى الجامعى . ولعل المسألة تهون اذا عرفنا أن هذه الخطة لا تتطلب أكثر من زيادة سنتين

اثنتين اذا قورنت زمنيا بما يجرى عمله الان فى مدارس المعلمين والمعلمات العامة . واعتقد أن قانون العاملين الجديد سيتكفل برد الاعتبار المادى لجميع فئات المدرسين فلنرتفع بهم كيفا وكفاءة علمية تتناسب مع شرف المهمة الملقاة على عاتقهم . ومن هذه الظروف ايضا مشكلة توفير العدد اللازم من مدرسى المرحلة الابتدائية . واعتقد اننا يمكن توسيع قاعدة القبول بمدارس المعلمين والمعلمات الثانوية المقترحة والاستعانة بميزانية وامكانيات المعلمين والمعلمات العامة الموجودة حاليا والتى يمكن ان تكفى فى انشاء العدد اللازم من كليات المعلمين والمعلمات المقترحة بما يسهم اسهاما فعالا فى حل مشكلة النقص فى المعلمين .

ومع ذلك كله فلا بد من اضافة بعض الاعباء المالية وغيرها اذا أردنا تنفيذ هذا الاقتراح بنجاح . وربما يسهل علينا تحمل هذه الاعباء فى سبيل تنفيذه اذا عرفنا انه يحقق المزايا التالية بالاضافة الى ما ذكرناه فى ثنايا المقال :

(أ) يوفر للمدرسة الابتدائية مدرسين على مستوى عال من الكفاءة والتعمق الدراسى فى مختلف الميادين ، فيحققون لها الاكتفاء الذاتى حيث لا يعز عليها بعامة او على احد مدرسيها بخاصة ان يجد المنبع العلمى الفياض والمرشد السديد الرأى فى اى مادة من مواد المنهج . وبذلك يتكامل مدرسوها ويفون بالاحتياجات العلمية التى كثيرا ما تعرض فى المدرسة . وفوق هذا فان المام جميع المدرسين الماما ناضجا بكل مواد المنهج تقريبا يربط بينهم بجامع مشترك من المعرفة التى تساعدهم على تبادل الثقافات وتعميق الافهام وزيادة الانتفاع فى كل الميادين العلمية .

(ب) يسهم اسهاما فعالا فى القضاء على الآثار التعليمية السيئة والتخلف التربوى الذى نعانى منه فى مدارسنا الابتدائية الراهنة .

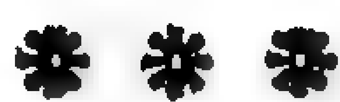
(جـ) يعمل على ازالة الفوارق والعقد النفسية التى تنشأ من التفرقة فى اعداد مدرس المرحلة الابتدائية واعداد مدرس المرحلة الثانوية . وكذلك يفتح الباب امام طوائف المعلمين ليتعادلوا فى الفرص مع الفئات الجامعية الاخرى من حيث امكانية متابعة الدراسات العليا ونحو ذلك .

(د) يضفى على هذا اللون من التعليم حيوية ويضع له قيمة ومعيارا فى نظر المجتمع : فيقبل عليه الطلبة والطالبات وأولياء الامور ، وتزول عنه

وصمة الاختصاص بأصحاب المجموعات الضعيفة ، ومن لم تقبلهم الجامعات والمعاهد التعليمية الاخرى .

(هـ) يرفع من الروح المعنوية للمدرس الابتدائى ، ويدفعه دفعا الى الاخلاص والتفانى فى اداء الواجب ، والبعـد عن الروتينية المقوتة فى العمل .

وحصيلة ذلك كله نهضة فى مستوى التعليم بالمرحلة الاولى ، ووثبة حتمية بالقاعدة العريضة والركيزة الاولى لكل البنـاء التعليمى : الذى يحدونا الامل بالسمو به — فى عهد التجديد فى التفكير — الى قمة الرفعة والارتقاء .



دور الفن فى المجتمع الاشتراكى

للأستاذ أبو صالح الألفى

كبير مفتشى التربية الفنية بوزارة التربية

كان تاريخنا القديم وتاريخ نضالنا القومى مشوها تضيع فيه الحقائق التى تمجد هذا الشعب القائد ، وكان تمجيد الملوك وتزييف أعمالهم أمرا مسلماً به وكلنا نعرف كتاب « اسماعيل المفترى عليه » وما كتب عن محمد على وكلها كتابات مشحونة بالأخطاء والتزييف وتغيير الحقائق واعطائهم صفات البطولة وهم حفنة من المغامرين المستغلين الغرباء عن هذا البلد الكريم العريق .

وكان الأدب والفن فى بعض الأحيان مظهرا من مظاهر تمجيد تلك الأوضاع البرجوازية الا أن كثيرا من الفنانين ورجال الأدب كانوا روادا للفكر الحر مهما لاقوا فى سبيل ذلك من اضطهاد أو ظلم أو سجن ..

فلما أشرقت شمس ثورة يولية سنة ١٩٥٢ أخذت تصحح الاوضاع وتعيد السلطات الى الشعب العامل ، وأصبحنا نجد لاول مرة فى تاريخ هذا البلد عمالا وفلاحين عاديين أعضاء فى مجلس الامة وأصبحت التنظيمات الشعبية فى اطار الاتحاد الاشتراكى العربى هى القاعدة الاساسية لكل تنظيم سياسى أو اجتماعى بحيث تنبع الافكار والمشروعات من أصحاب المصلحة الحقيقيين وهم أفراد الشعب ، وأصبحت المرافق العامة الأساسية والمصانع الكبرى ووسائل الاعلام تخضع لرقابة الشعب متمثلا فى الاتحاد الاشتراكى العربى .

وبديهى أن مشروعات الثورة واصلاحاتها والمفاهيم الاشتراكية التى جاءت بها لايمكن أن تحقق أهدافها عن طريق التشريعات اذ ينبغى أن تكون ايمانا يعمر قلب كل مواطن ونمطا من انماط الحياة التى يعيشها كل فرد وهنا تبرز مسئوليات جديدة فينبغى أن تتحملها بعض فئات الشعب كالمعلمين ورجال الفكر والمثقفين ورجال الفن .. **فالمعلمون** فى مدارسهم مسئولون عن محو وازالة العادات الرأسمالية والاقطاعية واضافة معانى وقيم جديدة من شأنها أن تحقق المفاهيم الاشتراكية فى نفوس تلاميذهم بحيث تصبح سلوكا يعيشون فيه ويتعاملون به . ولا يخفى علينا أن المدرسة هى نموذج مصغر للمجتمع وهى الحقل الذى يصلح لتكوين جيل جديد قادر على حمل مشعل الثورة والسير بها قدما للوصول بها الى أقصى غاياتها تحقيقا للكفاية والعدل .

أما **رجال الفكر والأدب** فمن مسئولياتهم أن يضعوا لنا النظرية العلمية للاشتراكية العربية . . وأن يلقوا عليها من الاضــواء ما يسمح بتشرب مبادئها ومفاهيمها لجميع أفراد الشعب تمتزج بها أرواحهم وتسرى فى دمائهم .

وننتظر من **رجال الادب** ــ الذين يوجهون وسائل الاعلام ويقدمون ثمار قرائحهم وأفكارهم خلال التمثيليات والافلام والمقالات ــ أن تكون مصدرا أصيلا من مصادر تثقيف الشعب بالثقافة الاشتراكية وأن تصحح خلالها الأخطاء الشائعة فى تاريخنا القومى تمجيدا للشعب وتأكيدا لدوره التاريخى المرموق فى النضال القومى عبر تاريخنا الطويل ..

أما **رجال الفن** وأقصــد هنا رجال **الفن التشكيلى** فمسئوليتهم أكبر وأعظم ذلك لأن الفن التشكيلى بطبيعته أشتراكى . فالفنان الصادق ينفعل بما يحيط به من مظاهر وأحداث فيعبر عنها بالوســائل التشكيلية التى تتناسب مع الموضوع . وتعيش بلادنا الآن فى انطلاقة كبرى وتغييرات جذرية تستهدف صالح الجماعة وتعيد العزة والثقة والتطلع والايمان بالمستقبل الزاهر فى نفوس الناس ، وكلها موضــوعات تثير فيه أعمق الاحاسيس واصدق المشاعر وتتيح له فرصة التعبير التلقائى الفذ ..

وينبغى أن يدرك الفنان أن الموضوعات التى تمجد الأفراد وتبرزهم فى صورة المترفين المتحكمين موضوعات بعيدة عن الاشتراكية الصحيحة ..

ولقد كان الفن عبر العصور هو النبع الاصيل الذى تنبثق عنه الفكرة الانسانية التحررية نتيجة لحساسية الفنان فى استقبال ملامح المجتمع ومعرفة عيوبه ونقائصه فنكاد نجد فى كل عصر من عصور الفن من قاوموا الطغيان فى عصورهم وتحملوا الفقر والاضطهاد لأنهم كانوا يؤمنون بالشعب وبالطبقة الكادحة . كما نجد فنانين أحبوا أرضهم وسماءهم وعبروا عن هذا الحب بأعمال خلدت على مدى التاريخ ..

وبالرغم من أن **الفن المصرى القديم** كان فنا دينيا يستهدف استرضاء الالهة والملوك ولكنه خلال الأعمال الفنية التى كانت تحقق هذه الغــايات لم ينس الفنان العامل والفلاح والطيور والحيــوانات والأرض والسماء فعبر عن كل ذلك تعبيرا أخاذا يملأ النفس احساسا قويا بأعماله ، ولقد كانت تعبيراته عن هذه الموضوعات متحررة من جميع القيود التى كان يفرضــها الكهنة فخرجت تعبيرات رقيقة صــادقة تؤكد حبه للعامل فى مصنعه والفلاح فى حقله . وكذلك الفنان العربى الذى استخدم الخامات الرخيصة فى كل ما أنتجه من أعمال فنية مسبغا عليها من فنه ما أحالها الى تحف فنية رائعة وصل بها الى مستوى التحف العــالمية والتحف العظيمة المصنوعة من أغلى الخامات .

ومالنا نذهب بعيدا **وعصر النهضة** قريب .. فبالرغم من أن الفن الذى ساد فى ذلك العهد كان فنا دينيا وبورجوازيا متمثلا فيما كان ينتجه الفنانون من لوحات فنيــة وصور شخصية للكنائس والحكام والأمراء ، وبالرغم من ذلك فقد ظهر بعض الفنانين الذين أحبوا أفراد الشعب وآمنوا بهم فعبروا عن حياتهم تعبيرا عظيما ومن أمثلة هؤلاء الفنانين ــ الفنان « بروجل » الذى صور لنا الفلاحين فى أفراحهم وحفلاتهم مما كان يعتبر خروجا عن المألوف فى عصره ومنهم أيضا « جويا » الذى كان بالرغم من صداقته لأفراد الأسرة الحاكمة الاسبانية الا أنه كان يسخر فى أعمــاله الفنية منهم ويكشف عن تهتكهم وانحلالهم دون أن يخشى ما يمكن أن يقع عليه من عقاب وتشريد .

على أن الفنانين الأحــرار فى **العصر الحديث** تزايد عددهم وزادت حساسيتهم لاحداث المجتمع وايمانهم بالطبقة الكادحة ومن هؤلاء الفنان «دوم بى » الذى كرس حياته للتعبير عن التعســاء الذين لم يلقــوا من المجتمع العناية الواجبة كما فضح الحكام المستبدين والقضاة المرتشين ، وبالرغم من ان هذا الفنان عاش فقيرا ومات معدما الا انه كان مصلحــا اجتماعيا أدرك قبل عصره اهمية افراد الشعب فى بناء المجتمع المتماسك .

ثم تكاثر **ظهور الفنانين الاشتراكيين فى القرن العشرين** نتيجة لتزايد حريات الأفراد ومن أبرز المدارس الاجتماعية الفنية تلك المدرسة التى تقوم فى المكسيك ويتزعمها الفنان الشهير « ريفيرا » الذى قام بعمل كثير من اللوحات التى عبر فيها عن آمال الشعب واهــدافه كما أبرز مساوىء الاستغلال والاقطاع ولوحات هذا الفنان ولوحات زميله « أورزكو » تزين كثيرا من المبانى العامة فى المكسيك وتعتبر كتابا مفتوحا يذكر الشعب دائما بآماله وتطلعه كما يذكره بالعهود التى كان يسام فيها الاضطهاد والضغط والعذاب ..

ولو رجعنا الى بلادنا **ــ مصر ــ منذ أوائل هذا القرن** فى الوقت الذى كانت ترزح فيه تحت نير الأستعمار : نجد ان بعض الرواد من الفنانين جعلوا مصادرهم الأصيلة فى منحوتاتهم وصورهم : هذا الشعب والأرض التى نعيش عليها . فقــد استطاع المثال **« مختار »** أن يعبر عن حارس الحقل ، والريفية تعبيرا جعل منهم ابطالا تتمثل فيهم الرشاقة والجمال والاعتداد فى الوقت الذى كان فيه الاقطاع يجثم فوق الشعب ويكاد يكتم انفاسه وكان الفنان **« يوسف كامل »** و **« راغب عياد »** ــ ولا يزالان ــ يعبران عن ريف مصر وفلاحيها وحيواناتها كل بأسلوبه المتميز الذى يتفق مع طبيعة تكوينه الفنى .

كان يوسف كامل يستهويه دائما أن يعبر الريف عن الفلاحة التى تبيع

وتشترى وعن الفلاح الذى يعمل فى حقله وتلك الحيوانات الصغيرة التى ترتشف من ضرع أمها شرابا سائغا ..

ولقد لعب الفن دورا رئيسيا فى **معركة بور سعيد** ولست أقصد هنا الفن التشكيلى فقط ولكنى أسجل أن جميع فروع الفن من أدب وموسيقى وتمثيل أسهمت بدور فعال فى كسب المعركة ولا نستطيع أن ننسى : **نشيد الله أكبر ولا تلك اللوحات المعبرة** التى أنتجها الفنانون التشكيليون ورأيناها تطوف فى الشوارع وعلى جدران المبانى تعبر عن تصميم الشعب على النصر وسحق العدوان ..

واقيمت المعارض التى تمجد هذه الأعمال فى أماكن تجمع الجماهير وفى محطات السكك الحديدية ونصبت الخيام لعرض الأعمال فى داخلها اسهاما من الفنانين فى معركة النصر ..

ولعلنا نتساءل عن الموضوعات التى يعالجها الفنان لكى يسهم فى تكوين الضمير الاشتراكى الشعبى : هذه الموضوعات كثيرة ومتعددة الجوانب يصعب حصرها ، فهناك الموضوعات التى تعبر عن تحرر الفلاح والعامل من تحكم صاحب المال الى جانب مشاركته فى الارباح والادارة ، وهناك موضوعات الاصلاح الزراعى وموضوعات التعمير والانشاء والمصانع وهناك موضوع السد العالى الذى يعتبر من أهم وأعظم المشروعات التى أنجزت فى القرن العشرين والجهود المضنية التى بذلها العمال والمهندسون العرب فى تحدى الزمن لانجاز مراحل انشائه مرحلة تلو اخرى .. وهناك تنظيمات الاتحاد الاشتراكى العربى على مستوياتها المختلفة وهناك المؤتمرات المحلية والعالمية التى تتوالى مؤتمرا بعد آخر تحقيقا للسلام ومساندة للشعوب الناهضة وهناك المعارك القومية فى فلسطين واليمن والكنغو والجنوب العربى ، وهناك معركة البترول ، ومعركة الانتاج ومعركة القضاء على البيروقراطية : وكل ما يعبر عن الانطلاقة الكبرى ..

ان الفنان المبتكر الذى يعيش فى مجتمعه بما أوتى من حذق ومهارة وحساسية يستطيع ان يعبر لنا عن التطور الضخم الذى نعيشه وعن الصراع بين قوى الشعب وقوى الاستعمار والرجعية بالوسائل الفنية المبتكرة التى تتمشى مع العصر وتحقق ما يستهدفه من نقل خبراته الاشتراكية الى جماهير الشعب ..

وليس هذا دور الفن التشكيلى فحسب ولكنه يتجه أيضا الى رفع مستوى المنتجات التى يتداولها الجمهور ويحتاج اليها فى حياته اليومية رفعا لمستوى الذوق العام وتدعيما لانتاجنا القومى الذى بدأنا نغزو به الاسواق العالمية .

ويستتبع هذه الاتجاهات بعض الضرورات الاخرى **فمناهج كليات الفنون ينبغى أن يعاد النظر فيها فوريا** لتخريج جيل جديد من الفنانين يتشرب روح الفن الاشتراكى النافع الذى ينعكس على حيـــاة الجماهير فيطورها ويسبغ عليها مسحة من الجمال والذوق الفنى . وينبغى على وزارة الثقافة والارشاد القـومى ــ وهى المسئولة عن رعاية الفنـون وتحقيقها لأهدافها الاجتماعية ــ أن تضع الخطط بعيدة المدى لتحقيق نشر الثقافة الفنية بين الجماهير على أوســع نطاق بنشر الأعمال الفنية الممتازة عن طريق المستنسخات وتشجيع الاعمال الفنية فى المبانى العامة لتكون مدارس للشعب يرى فيها واقعه المتطور وتاريخ نضاله المشرق . أما وسائل الاعلام الأخرى كالتليفزيون والاذاعة والصحافة : فيجب أن تعطى وزنا أكبر للفن والثقافة الفنية الاشتراكية .

وبعد ، فان الفن التشكيلى يجب أن يتحمل مسئولية كاملة فى بنـاء مجتمع اشتراكى تعاونى متعاونا فى ذلك مع سائر القوى التى تدفع عجلة التقدم الثورى بكل طاقاتها . .

* * *

تطور مفهوم الإشراف والتوجيه الفني

للدكتور حسن سلامة الفقى

رئيس قسم التربية بكلية المعلمين باسيوط

تطور مفهوم التوجيــه الفنى فى السنوات الأخيرة أو منذ ربع قرن تقريبا متاثرا بتطور مفهوم تدريب المعلمين . وقد مر هذا التطور بثلاث مراحل . ففى المرحلة الأولى ساد مفهوم التفتيش كسلطة تصدر الأوامر واستمر هذا المفهوم مسيطرا منذ سنة ١٨٣٧ حتى سنة ١٩٤٠ . وفى المرحلة الثانية منذ عام ١٩٤٠ تطور مفهــوم التفتيش وأصبحت مهمته التوجيه والارشاد . ثم تطور التوجيه الفنى منذ سنة ١٩٥٠ وأصبحت وظيفته ديمقراطية تعاونيــة . وبالرغم من تطور مفهــوم التفتيش الى التوجيه منذ سنة ١٩٤٠ الا أن لفظ التفتيش ظل مستخدما حتى الآن . واستمر استعمال هذا اللفظ بالرغم من أنى اعترض على استخــدامه الى أوساط التربية والتعليم وأنصح بالعمل على استبداله بلفظه « التوجيه » حتى يتفق فعلا مع أهدافه ووظيفته الحالية . غير أن الكاتب لا يقصد من هذا البحث كتابة تاريخ نظام التفتيش فى وزارة التربية والتعليم . انما الهدف من هذا البحث هو **دراسة تطور مفهوم التوجيه الفنى** ..

التفتيش كسلطة تصدر الأوامر (١٨٣٧ ــ ١٩٤٠) :

وقد نشأ نظام التفتيش كما نشأت وظيفة المفتشين منذ بدأ النظام التعليمى الحديث عندنا ففى الثلاثينات بالقرن التاسع عشر بدأ محمد على ينشىء المدارس العالية لاعداد الفنيين والعسكريين الذين يحتاج اليهم فى الجيش والمصــالح الحكومية المختلفــة . ثم قامت المدارس التجهيزية واهتمت الحكومة فى ذلك الوقت بربط هــذه المدارس بالسلطة المركزية بالقاهرة ممثلة فى ديوان المدارس : الذى أخذ يبعث بالمفتشين من حين لآخر لزيارة المدارس والكاتب الابتدائية ، وفحص حالتها وكتابة التقارير عن مدى أدائها للرسالة الموكولة اليها ..

وكانت مهمة هؤلاء المفتشين ذات جوانب متعددة ، فكان عليهم : « أن يفحصوا عما أفاد التلاميذ من العلوم وما بذله المعلمون من جهد وما عليه التلاميذ من نظافة اليدين وصحة الجسم ، هذا الى النظر فى شئون المكتب نفسه من بنائه ومخزنه وأثاثه وأدواته » (١) وبالرغم من ذكر الناحيــة

---

(١) الدكتور احمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر محمد على ص ١٦١ .

العلمية وواجبات المعلمين كجزء من اختصاصات المفتشين الا انهم كانوا يركزون اهتمامهم على النواحى الادارية وما يتصل بصحة التلاميذ . ونقصد بذلك أن نقول بأن عمل هؤلاء المفتشين لم يكن له صبغة التفتيش أو التوجيه فيما يتعلق بالناحية العلمية : وسببه ذلك واضح وهو أنهم لم يكونوا من الناحية العلمية قادرين على مزاولة هذا العمل أو لم يكونوا أقدر من المعلمين ..

وفى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ظهرت وظيفة **المفتش العام فى ديوان المدارس** وأسندت الى « دور » المربى السويسرى الذى جاء لزيارة مصر ثم قام بدراسة نظام التعليم بها وكان له آراء لها أهميتها للنهوض بالتعليم بمصر . فقد عين « دور » نتيجة لنشاطه العلمى مفتشا عاما للمكاتب والمدارس سنة ١٨٧٣ . ثم ألغيت وظيفة المفتش العام بعد وفاة « دور » فى سنة ١٨٨٠ ، وأعيد التفتيش مرة أخرى سنة ١٨٨٢ وحددت وظائف التفتيش والنظام الذى يتبع فى تنظيمه ..

وفى فترة الاحتلال أخذ الانجليز يعيدون تنظيم التفتيش على المدارس بما يضمن لهم السيطرة على نظام التعليم وتمت اعادة تشكيل نظام تفتيش المدارس فى مايو سنة ١٨٨٣ لضمان حسين سير العمل فى المدارس وقيام النظار والمعلمين والتلاميذ بواجباتهم بما لا يتعارض مع مبادىء الاحتلال . وكان التفتيش يتكون من مفتش عام انجليزى ويعاونه فى عمله عدد من المفتشين . وفى يناير سنة ١٨٩٠ عين « دوجلاس دنلوب » الذى أصبح فى سنة ١٩٠٦ مستشار نظارة المعارف مفتشا عاما وكان عمل المفتشين هو مفاجأة المدارس للتفتيش عليها وفحص نظافة المدرسة واختبار التلاميذ بقصد التأكد من حسين قيام المعلمين بعلمهم واتباعهم للبرامج المقررة .

ولم يكن عمل المفتشين مقتصرا على التفتيش على المعلمين بل كان من حقهم أيضا التفتيش على عمل ناظر المدرسة ليتأكدوا من أن النظار يقومون بعملهم خير قيام وكانوا يتبعون ذلك بكتابة التقارير الى نظارة المعارف . **وطبع التفتيش منذ ذلك الحين بطابع السلطة واملاء الملاحظات على المعلمين والأمر باتباعها دون مناقشة ..**

وفى **فترة الاستقلال الجزئى منذ سنة ١٩٢٢** ازداد عدد المدارس وعدد المعلمين واتجه الاهتمام الى اعادة النظر فى نظام التفتيش ومحاولة ادخال تعديلات عليه . وقامت فعلا بعض المحاولات غير أنها كانت محاولات مرتجلة وجزئية لم تحدث أى تغيير فى النظام ولذلك **استمر مفهوم التفتيش القديم** هو المفهوم السائد حتى سنة ١٩٤٠ .

ولقد كان التفتيش منذ نشأته حتى سنة ١٩٤٠ قوة يرهبها المعلمون وكان ينظر الى المفتشين على أنهم « أعين الوزارة » . ويمكن أن نجمل أهم خصائص التفتيش فى هذه المرحلة فيما يأتى :

١ – لم تكن هناك سياسة عامة للتفتيش وهذا طبيعى اذ لم تكن هناك سياسة عامة للتعليم لتحقيق أهداف معينة .

٢ – محاولة المفتش اظهار سلطته وتفوقه على المعلم فى المعلومات والخبرات .

٣ – اهتمام المفتش بتلمس الاخطاء والبحث عن مواطن الضعف وتجاهل نواحى القوة والامتياز فى المعلم .

٤ – التفتيش فى كراسات التلاميذ بحثا عن الأخطاء ووضع خطوط بالمداد الأحمر تحتها .

٥ – التركيز على زيارة أكبر عدد ممكن من الفصول .

٦ – الغاء الفروق الفردية بين التلاميذ وافتراض أنهم جميعا فى مستوى واحد عند سؤالهم شفهيا .

٧ – التركيز على شخص المعلم دون أى اعتبار للعوامل الأخرى التى تؤثر فى التعليم والتعلم .

٨ – اصدار الأوامر وكتابة الملاحظات ليقوم المعلم بالعمل على تنفيذها دون مناقشة .

وفى اعتقادى ان هذا المفهوم قد اتجه هذا الاتجاه منذ نشأة النظام التعليمى الحديث كنتيجة لتعيين كثير من المعلمين فى المكاتب الابتدائية والتجهيزية ممن لم يعدوا اعدادا علميا مناسبا للمرحلة التى كانوا يقومون بالتدريس فيها .

وجاء الاحتلال الانجليزى فنشر المفتشون الخوف فى المدارس معتمدين على سلطانهم ومن هنا نشأ الاعتقاد بان المفتش يعرف أكثر من المعلم وأن المفتش فى مركز أعلى وانه يمتلك البصيرة النفاذة .

التفتيش التوجيه والارشاد (١٩٤٠ – ١٩٥٠) :–

ثم أخذ عدد المعلمين الاكفاء المعدين اعدادا اكاديميا وتربويا فى الزيادة منذ الاربعينات فى هذا القرن ، وفى الخمسينات كان المستوى العلمى للمعلمين قد ارتفع كثيرا وأصبح للمعلمين خبرات غنية نتيجة السنين

الطويلة التي قضوها في الخدمة . واثر في المفهوم القديم تطور الحركة العلمية وتطور علم النفس التعليمي واخذ مفهوم التفتيش القديم يتعدل منذ الاربعينات .

أثر الحركة العلمية :

ادى نمو الحركة العلمية فيالقرن العشرين الى ضرورة الاحتكام للعلم وسيلة لحسم الخلافات وحل المشكلات . وبدأت المطالبة بأن يلتزم كل من المعلم والمفتش بالاسلوب العلمي في عملهما ، وان يقوم التعاون بينهما لتحسين العمليات التعليمية واستنادا الى ماينادى به العلم الحديث . وساعد ذلك على تحرير التفتيش من معناه القديم الذى يدل عليه لفظ التفتيش كأوامر تصدر من سلطة أعلى .

وأصبحت الحرية المهنية للمعلم مكفولة طالما انه يسير في عمله وفق الأصول العلمية المتعارف عليها ونادى بعض المربين بأنه ليس من واجبات المفتش ان يخبر المعلم بما يجب عليه ان يعمله او كيف يقوم بعمله . وكان من رأى هؤلاء المربين أن من حق المعلم ان يتبع الطرق التى يجد انها افيد لتلاميذه . وصحب الاتجاه اتجاه اخر يقول بأنه اذا كان من حق المفتش تطبيق الاتجاهات العلمية بالنسبة للمشكلات التعليمية فمن حق المعلمين ان يقوموا بذلك على ان يعملوا على زيادة معلوماتهم في المواد التى يقومون بتدريسها وبذلك يقومون بتطوير مفاهيمهم عن المشكلات التعليمية . وبالرغم من أهمية الاعداد السابق على التحاق المعلم بوظيفته فان التدريب المستمر أصبح له اهميته . وكان التدريب في ذلك الوقت يتمثل في زيادة المعلومات عن طريق الاستماع الى المحاضرات العامة أو الدراسات العليا أو قراءة الكتب والمجلات العلمية . ولذلك نظمت في أواخر الثلاثينات دراسات عليا بالقاهرة للمعلمين ، وفي الاربعينات نظمت دراسات عليا بالاسكندرية ، كما نظمت الدراسات الصيفية . وكان الاعتقاد السائد هو أن هذه الدراسات ستساعد المعلمين على تفهم المشكلات التعليمية وان هذه البرامج أيضا ستصبح ذات معنى في ضوء ما يقوم به المعلمون من واجبات وما يصادفونه من مشكلات .

ولقد كان هذا التحرر المهني للمعلم نتيجة للحركة العلمية خطوة كبيرة لتحرير التفتيش من معناه الاوتوقراطي كأوامر تصدر من أعلى .

وبالاضافة الى الحركة العلمية وفي نفس الخط الذى تسير فيه كانت تطورات كثيرة قد دخلت في ميدان علم « النفس » وفي « علم النفس التعليمي » بصفة خاصة . فقد ساعد التطور في ميدان علم النفس التعليمي على فهم أرحب لطبيعة عملية التعليم . ففي حين أن التعلم في نظر اصحاب **النظريات الترابطية** هو عملية بناء عددمن المؤثرات وردودالافعال وتنظيم ذلك في وحدات تكون الخبرات والاشكال المعقدة للسلوك : يرى أصحاب **نظريات المجال** ان التعلم هو تنظيم وفهم للعلاقات المختلفة في مجال الخبرات مع التأثر بالموقف الخارجي . ولذلك يهتم أصحاب **النظريات الترابطية**

بتدريس المــواد التقليــدية المنفصلة بينما يرى أصحاب **نظريات المجــال** وجوب اعطاء الاطفــال وحــدات كبيرة ذات معنى مشــتق من خبراتهم يستطيعون من دراستها الحصول على معــلومات واتجــاهات ومهــارات جديدة تصبح بعد ذلك أساسا للتعلم فى المواقف الاخرى . فالتربية تبعا لنظريات المجال تهتم بالنمو الكلى للمتعلم .

واذا كانت التربية تساعد التلاميذ على النمو بذكاء فمن البديهى اذن ان تساعد المعلمين على النمو . وتبعا للنظريات الترابطية سنجد المفتش يبين للمعلم كيف يعلم وكيف يحسن طريقة التدريس ويزيد من قدراته ، وعلى المعلم تبعا لهــذه النظريات أن يتقبــل أفكار وآراء المفتش ويضعها موضع التنفيذ فى الفصل تماما كالتلميذ الذى يتقبل أفكار وآراء المعلم ويحفظها ليجتاز الامتحان .

وفى هذه الحالة تنعكس ايضا قدرة المعلم على تحصيل التلميذ ... أما تبعا لنظريات المجال فسيطور المتعلم تفكره فى مواقف تدور حول مشكلات معينة ويكتسب استبصارا ويقيم العــلاقات المختلفــة وينظمها ويحصل على معــلومات واتجاهات ومهــارات جديدة ومن ثم يعــدل تفكره ونشاطه . وتبعا لذلك ايضا يصبح عمل المفتش هو أن يساعد المعلم على النمو بنفسه وعلى أن يفكر بنفسه لا أن يفكر المفتش للمعلم . وتصبح وظيفة المفتش تبعا لذلك مساعدة المعلم على زيادة خبراته ومعلوماته بنفسه ولنفسه وعلى تنمية قدراته الخــلاقة ، وفى هذه الحــالة أيضا تتكون من التلاميذ والمعــلم والمفتش جمــاعة دينامية تعمــل على تحقيق أهــداف مشتركة ...

وقد ساعد ذلك على نمو المفهوم الحديث لتدريب المعلمين كما ساعد على إعادة تحديد التفتيش ووظيفــة المفتش . وكان من نتــائج ذلك ما يأتى :

١ ــ تحرير المعلم مهنيا .

٢ ــ نهاية مرحلة التفتيش كأوامر تصدر من سلطة أعلى .

٣ ــ الانتقال الى مرحلة أخــرى هى مرحلة التوجيه الفــنى ومهمتها : التوجيه والارشاد والتعاون .

٤ ــ لم تعد كلمــة « التفتيش » أو « المفتشين » تتفــق مع المفــاهيم الجديدة وأصبح لزاما على المربين العمل على تغييرها ..

٥ ــ بدأ الاهتمام يتجه الى المواقف والمشــكلات التعليميــة بعد ان كان الاهتمام موجها الى شخص المعلم ...

٦ ــ نادى بعض المربين بالاقــلال من زيارة الفصول والعمــل على عقــد الاجتماعات مع المعلمــين لمناقشة المشــكلات والصعوبات ووضــع الخطط اللازمة .

ولا يعنى ذلك ان هذه الاتجاهات بدأت تسود فى هـذه الفترة أو ان المفتشين آمنوا بها ايمانا مطلقا وعملوا للسير على هـديها . فقـد كان لابد من مرور بعض الوقت حتى يؤمن الكثيرون بالاتجـاهات الجديدة . واستمر المفتشون يتبعون المفهوم القديم (وان كان بعضهم أخذ يعدل من خبراته القديمة فى مجال التفتيش) : مما دفع الدكتـور الكردانى الى التصريح بقوله « انه مما لاشك فيه أن أغلبية المفتشين لا تدرك أن مهمتها الاولى هى الارشاد والتعاون مع المدرسين على رفع المستوى العلمى لمادتهم وعلى تخير أنسب الطرق والاساليب لمعالجة مواضـيعهم فانهم لو فهموا مهمتهم على هذه الصورة لادركوا أن أمامهم مشاكل تتطلب الحل ولشجعوا المدرس على أن يفضى اليهم بمتاعبه الفنية وبالمسائل التى استعصى عليه حلها ثم يعملون على معالجة ذلك كله بتنظيم مناقشات حرة وحلقات للبحث ضيقة واجتماعات عامة لهذا الفرض » ..

التوجيه وظيفة ديمقراطية تعاونية (١٩٥٠ ـ ١٩٦٥) :

وفى هذه المرحلة لم يعد من الممكن أن تستمر العلاقة بين المفتش والمعلم تسير وفق المفهوم القديم للتفتيش فقد أخذ كثير من المفتشـين يؤمنون بالمبادىء الجـديدة فى التوجيـه . وبدءوا يمارسـون وظيفتهم فى حدود الارشاد والتوجيه والتعاون والمناقشات الجماعية . وبدأت تعديلات كثيرة تدخل على نظام التفتيش بالقاهرة والاقاليم لتحديد الاهداف بطريقة تتفق مع المبادىء الديمقراطية والتطورات الحديثة فى ميدان ديناميات الجماعة والعلاقات الانسانية . وساعدت المفاهيم الجديدة عن القيـادة وعضـوية الجماعات والروح المعنـوية للجماعة على تعـديل جديد لمفهوم التوجيـه والارشاد فقد أجريت أبحاث علمية فى الصناعة أثبتت ان الانتاج يزداد اذا ما اشترك العمال فى اتخاذ القرارات التى تؤثر عليهم فى العمل والتى تنظم عملهم . وأخـذت المؤسسات الصنـاعية تنظم برامج تدريبيـة لموظفيها ومستخدميها فى ضوء هذه المفاهيم . ومن ناحيـة أخـرى دلت التجارب التى أجريت على جماعات تقودها قيادة استبدادية ان أعضـاء الجماعة تكون لهم اتجاهات عدوانية نحـو بعضهم بينما تصبح علاقتهم مع قائد الجماعة علاقة استسلام وخضوع وتصدر منهم محاولات متكررة للفت الانظار . وقد وجد أن أعضاء الجماعة فى ظل القيادة الديمقراطية يكونون أكثر استقلالا فى الرأى وأكثر تعاونا وبذلا للجهد لتحقيق الاهداف التى ينشدونها ...

وكلما كانت القيادة وظيفة جماعيـة أمكن للعضـو فى الجماعـة ان يسهم بدور فى هذه القيادة سواء كان معلما أو مفتشـا أو ناظـرا أو أى رجل من رجال التعليم وقد عبر عن ذلك Thelen بقوله « ان الرئيس يعرف فى الوقت المناسب حدود قدرته وممارسته لسلطته ليس لكى يقيم من نفسه الحجـة فى كل الامور ولكن ليضمن أن مرؤوسيه يفيـدون من الكفاءات المختلفة الموجودة فى الجماعة » .

ولا شك فى أن المرؤوس اذا ما أحس بالطمأنينة فى عمله وفى علاقاته برؤسائه فانه :

١ ــ يطور نفسه ويستخدم قدراته ومهاراته الى أقصى حد ويحصل على درجة كبيرة من الرضا فى عمله ، أما اذا لم يحس بالطمأنينة فى علاقاته مع رؤسائه فستتولد لديه احساسات بالخوف والكراهية مما يؤثر على علاقاته بالرؤساء ومما يؤثر أيضا على الانتاج .

٢ ــ يشترك بنشاطه فى رسم السياسة المتصلة بعمله قبل أن يتخذ رؤساؤه أى قرار فى مثل هذه الامور .

٣ ــ يكون اكثر استعدادا لتحمل مسئولية عمله .

٤ ــ يكون مستعدا لمراجعة مدى صواب القرارات التى يتخذها رؤساؤه.
وبذلك أصبح المفهوم الجديد للتوجيه هو انه دور قيادى كما أنه يتيح الفرصة لظهور قيادات مختلفة بالجماعة . ويصبح من وظائف التوجيه فى ضوء هذا المفهوم تنظيم البرامج المختلفة التى يشترك فيها المعلمون والنظار والمفتشون وغيرهم للتخطيط لكل المسائل التى تهمهم وحل المشكلات التى تواجههم ..

النمو المهنى لكل رجال التعليم :

وأدى ذلك الى ضرورة اشتراك كل المشتغلين بالتعليم فى برامج تدريب المعلمين فلم يعد هناك أى مبرر يدعو الى اعفاء الموجهين وغيرهم من فرص النمو المهنى وقصر ذلك على المعلمين وحدهم .

فالجميع يواجهون مواقف ومشكلات تعليمية وكل منهم ينظر اليها من زاوية خبراته ووظيفته .

ولقد دلت النتائج المختلفة فى ميدان ديناميات الجماعة على انه اذا اشترك كل الافراد المهتمين بمشكلات واحدة متشابكة فى وضع خطة للعمل على حل هذه المشكلات وتنفيذها أو التخطيط لمشروع معين متعاونين : فسيؤدى ذلك الى ادراك أوسع وفهم أعمق للمشكلة أو الخطة وتقدير للصعوبات التى يواجهها كل منهم فى عمله واقامة علاقات انسانية قائمة على الاحترام المتبادل وتقدير الخبرات المختلفة لكل فرد وتقدير الجهد الذى يبذله كل واحد : معلما كان أو مفتشا أو ناظرا فى سبيل تحسين العمليات التعليمية التى تهدف كلها الى اعداد المواطن الصالح . وعندما يجتمع الجميع لبحث مشكلاتهم واتخاذ قرارات معينة فسيلزم كل واحد بهذه القرارات ويصبح مسئولا عن تنفيذها لانه اشترك فى صياغتها ولم تفرض عليه من سلطة أعلى ...

وبدأت برامج تدريب المعلمين تضم رجال التعليم على مختلف المستويات واخذ المعلمون والنظار والمفتشون يعملون جميعا متعاونين على حل المشكلات التى تصادفهم ويتبادلون الخبرات التى يكون البعض قد

اكتسبها نتيجة تطبيق طرق جديدة أو اتجاهات حديثة ونتيجة لتفاوت البيئات المختلفة والمجتمعات المحلية التى يعمل بها كل منهم والظروف والامكانيات التى يعمل فى حدودها ..

وليس معنى هذا انه من الضرورى دائما أن تجمع المعلمين والنظار والمفتشين فى حلقات تدريبية واحدة . ولئن كان ذلك مرغوبا فيه الى حد كبير فسيكون لكل منهم مشكلاته الخاصة به والتى لابد من أن يجتمع كل فريق منهم على حدة لبحثها ومدارستها ..

وقد أدى هذا الاتجاه الى اعتراض بعض الباحثين فى التوجيه الفنى على استخدام Improvement of Teachers in-service للدلالة على برامج التدريب الخاصة برجال التعليم . وطالبوا بأن تحل محلها عبارة Improvement of Staff in-service بل اعترض بعض الباحثين فى ميدان التوجيه على كلمة Improvement وطالبوا باستبدالها بعبارة Growth of Staff in-service وبدأت مرحلة جديدة فى تدريب المعلمين يطلق عليها اسم « النمو المهنى لكل رجال التعليم » .

* * *

الوسائل التعليمية فى مجال التطبيق الاشتراكى

للأستاذ زكى ناشد رئيس قسم الوسائل التعليمية
بمنطقة شمال القاهرة التعليمية

مقدمة :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لابد لها أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم واللوائح الادارية » . « الميثاق »

كانت وزارة التربية والتعليم من أولى الوزارات فى تطبيق نظام اللامركزية : اذ أنشأت المناطق التعليمية سنة ١٩٣٩ وتنازلت لها عن بعض السلطات والاختصاصات وبقى هذا النظام صوريا الى أن جاءت الثورة .. واصدرت الوزارة منذ سنة ١٩٥٣ عدة قوانين وقرارات لتوسيع سلطات المناطق .. وكان أهم هذه القرارات القرار الوزارى رقم ٤٧٢ لسنة ١٩٥٥ ، بشأن تنظيم الوزارة والمناطق والذى حدد رسالة الوزارة وأعاد تنظيم اجهزتها .

ومن أهم المبادىء العامة فى ذلك التنظيم :

١ ــ **المناطق** تنظم لتقوم بوظائف فنية وادارية تمكنها من أداء هذه الوظائف ويجب أن يوكل اليها اكبر نصيب من العمل المتصل بالميدان التربوى وخاصة من الناحية التنفيذية ويراعى تشجيع المناطق والاعتماد عليها فى عمليات البحوث والاقتراحات لحل المشاكل التربوية .

٢ ــ **المدارس** تتبلور فيها نهائيا كل جهود ومشروعات وسياسات الدولة من الناحية التربوية ولها مسئوليات فنية وادارية يتوقف على كفاية قيامها بها القيمة الحقيقية للتربية والتعليم فى الدولة .

٣ ــ **المعلم** فى المدرسة هو القائد وهو الرائد فى المجتمع وليس موظفا .

ويلاحظ فى هذا القرار الوزارى أن المفاهيم الثورية التى المحنا اليها بدأت تفرض نفسها على جهاز التعليم من حيث أنه أهم الاجهزة التى تؤثر

فى **تكوين المواطن** ... وبهذا المفهوم الثورى والتصدى للمسئولية أخذت الوزارة فى الاهتمام بالكيف والنوع فى التعليم تماما كاهتمامها بالكم .

الاهتمام بالوسائل التعليمية :

ازداد اهتمام خبراء التربية بالوسائل التعليمية أخيرا بعد دراستهم للدور الهام الذى تلعبه فى التعليم فهى تساعد فى :

- تحقيق مبادىء النشاط الذاتى والفروق الفردية فى التعليم .
- تحقيق الادراك السليم .
- اثارة الاهتمام والميول .
- زيادة التعليم المصاحب .
- تعليم المهارات .
- تركيز الانتباه .
- وتغطى النقص لدى المعلم الذى لا يجيد جميع المهارات .
- وتقرب المدرسة من المجتمع .
- وتقدم نموذجا وقدوة حسنة .
- وتعالج اللفظية فى التعليم .
- كما تساعد على : التشويق وتوسيع مجال الخبرات التى يمر بها التلميذ ، والاقتصاد فى الوقت والجهد فى عملية التعليم .
- وتقريب الابعاد والمسافات والتغلب على مشكلات الزمن .

ولم تتخلف الوزارة عن مسايرة الاتجاهات الحديثة فى التعليم :

(أ) فجاء القرار الوزارى رقم ٨٧٤ لسنة ١٩٥٦ بشأن انشاء ادارة الوسائل التعليمية : ونصت المادة الثانية منه على أن تختص هذه الادارة بما يأتى :

١ ـ تنظيم الدراسات اللازمة لرجال التعليم فى ميدان الوسائل التعليمية والقيام بالتوجيه الفنى لهم .

٢ ـ تشجيع انتاج الاجهزة والادوات الخاصة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية محليا والعمل على المحافظة عليها وصيانتها متعاونة فى ذلك مع ادارة التعليم الصناعى بالوزارة .

٣ ـ الاشراف على شراء الاجهزة والادوات الخاصة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية واعارتها أو عرضها أو توزيعها على مختلف الهيئات والمدارس والادارات التابعة للوزارة متعاونة فى ذلك مع ادارة التوريدات بالوزارة .

٤ ـ العمل على توزيع الخدمات التربوية والثقافية والاجتماعية التي يمكن أن تؤديها الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وضمان حسن الافادة فيها بالتعاون مع المناطق التعليمية وادارات الوزارة والجهات الفنية المعنية بهذه الوسائل .

المعينات السمعية والبصرية التى تدخل فى اختصاص ادارة الوسائل التعليمية :

١ ـ الافلام السينمائية والتعليمية وأجهزة انتاجها وتعريبها وعرضها وكل ما يتعلق بها من معدات وقطع غيار وخامات ولوازم أخرى ..

٢ ـ الاشرطة الثابتة والصور الشفافة والمعتمة وأجهزة انتاجها وعرضها وكل ما يتعلق بها من معدات وقطع غيار ولوازم أخرى .

٣ ـ التسجيلات الصوتية التعليمية بجميع أنواعها مثل الاشرطة والاسطوانات والاجهزة الخاصة بتسجيلها وكل ما يتعلق بها من معدات وقطع غيار وخامات ولوازم أخرى .

٤ ـ أجهزة الراديو والاذاعة والتليفزيون ومكبر الصوت وكل ما يتعلق بها من معدات وقطع غيار وخامات ولوازم أخرى .

٥ ـ الخرائط والملصقات والمصورات التعليمية والمعدات والخامات اللازمة لانتاجها .

٦ ـ اللوحات التعليمية بكافة أنواعها مثل السبورات واللوحات الاخبارية والوبرية والمعدات اللازمة لانتاجها .

٧ ـ العينات التعليمية الحيوانية والنباتية وغيرها وكل ما يتعلق بها من معدات وخامات ولوازم .

٨ ـ النماذج التعليمية بجميع أنواعها .

(ب) وجاء بالقرار الوزارى ٨٦ لسنة ١٩٦١ بشأن تنظيم المناطق التعليمية:

ان قسم الوسائل التعليمية يتبع مدير النشاط المدرسى ويشرف عليه. رئيس قسم مسئول عن الاعمال التى تتعلق باثارة الاهتمام باستعمال الوسائل التعليمية وارشاد المعلمين الى افضل طرق استعمالها وتشجيعهم على ابتكار وانتاج الوسائل محليا .

(ج) ثم جاء القرار الوزارى ٧٢ لسنة ١٩٦٢ بشأن تنظيم مديريات التربية والتعليم : وحدد مسئوليات وواجبات قسم الوسائل التعليمية كما يأتى :

١ ـ دراسة احتياجات مدارس المحافظة من الوسائل التعليمية المختلفة واقتراح مشروع الميزانية السنوية لها .

٢ ـ حصر جميع الادوات والوسائل التعليمية بالمدارس فى جميع المراحل واقتراح وسائل استيفاء العجز ومعاونة المدارس بعضها البعض .

٣ ـ الاشراف على الوسائل التعليمية والبصرية والسمعية كالسينما والاذاعة والراديو والتليفزيون وتوجيهها مع زيادة أنواع الوسائل الاخرى التى تتوفر بالمديرية مثل النماذج والمصورات واللوحات والتسجيلات الصوتية .

٤ ـ الاتصال بالمدارس وغيرها من الهيئات التعليمية المنتفعة بالسينما لحصر احتياجاتها من الافلام التعليمية فى فترات دورية منتظمة ..

٥ ـ تنظيم العمليات المحلية لتدريب المعلمين بالمحافظة على انتاج واستخدام الوسائل المختلفة وعلى تشغيل الاجهزة التعليمية ..

٦ ـ اقامة المعارض الاقليمية للوسائل التعليمية بغرض الاعلام عنها وتوجيه المعلمين الى كيفية استخدامها ..

٧ ـ زيارة المدارس المختلفة وفق الخطة التى يضعها مدير الخدمات للوقوف على مدى استخدام المدارس للوسائل التعليمية وما فيها ، ورفع التقارير المتصلة عن الزيارات التى قام بها والملاحظات والمقترحات بشأنها ...

٨ ـ يمكن فى الحالات الضرورية الاستعانة بادارة الوسائل التعليمية بالوزارة لتدبير المعونة الفنية .

الوسائل فى ــ مجال التطبيق ــ أهم المشاكل الميدانية وكيف نتغلب عليها ؟
هل أدت هذه الاقسام الغرض من انشائها ؟

واليوم وبعد مرور أكثر من ثماني سنوات على انشاء أقسام **الوسائل التعليمية** . هل أدت هذه الاقسام الغرض من انشائها ؟

يجب أن يتغير مفهومنا تجاه العملية التعليمية كلها ... التعليم ليس عملية خدمات فقط .. التعليم عملية اقتصادية كبرى .. التعليم عملية صناعية ... التعليم استثمار له عائد ... يمكن زيادة هذا العائد البشرى وبالتالى زيادة القوى البشرية ... وهذا لا يتأتى الا بالتنظيم الداخلى وترابط العوامل الانتاجية الى أقصى الكفاية ...

كيف نخطط العناصر الموضوعية والبشرية فى هذه الصناعة ؟ كيف توائم بين التكلفة والعائد فى هذا الاستثمار ؟؟

اولا ــ ولنبــدأ برئيس القســم ... ما هى الشروط الواجب توافرها فيه ؟

١ ــ أن يكون من رجال التربية ذوى الخبرات التعليمية الناجحة .
٢ ــ على مستوى عال من الثقافة مع مؤهل تربوى عال .
٣ ــ متخصص فى الوسائل التعليمية مطلع على أحدث ما كتب فيها .
٤ ــ رجل مناهج ومتخصص فى تخطيطها وفلسفتها ..
٥ ــ له قدرة على عرض النظريات المتعلقة بها .
٦ ــ له قدرة على ممارسة ما يبشر به .
٧ ــ على اتصــال دائم بالعملية التعليميــة مطلع على أحدث الاتجاهات فيها .
٨ ــ يعاون المعلمين معاونة صادقة كما أنه مركز متنقل للاعلام .
٩ ــ يساهم فى حل مشاكل التعليم بما له من خبرات سابقة وقدرة على التوجيه .
١٠ ــ يتسم بكل الصفات القيادية ويملك القدرة على احداث التطور ويهيىء للنمو ويفهم دوره الاجتماعى الخطير .
١١ ــ على دراية كبيرة بأسس التنظيم والادارة ووسائل الاتصال الادارى .

فهل كل هذه الشروط متوفرة فى رؤساء أقسام الوسائل ؟

قد يكون رئيس القسم حاصلا على مؤهل تربوى عال ومن رجال التربية القدامى ولكنه ليس متخصصا فى الوسائل التعليمية ولا مطلعا على أحدث ما جاء فيها ، ولا هو رجل مناهج ولا متصل بالعملية التعليمية وليس له دراية بالأسس الحديثة فى التنظيم والادارة والاتصال الادارى ...

هنا تظهر الحاجة الملحة فى ضرورة الاهتمام بتدعيم فنية وظيفة رؤساء الاقسام وارسالهم فى بعثات داخلية وخارجية لاستكمال تأهيلهم لهذا العمل الجديد ...

فرئيس القسم هو المسئول الاول فى الميدان عن دفع هذه الحركة والاقناع بها مع مسئوليات الاشراف والتوجيه ...

ان اختيار الرجل المنفذ ووضعه فى المكان الملائم لقدراته لأكبر عامل من عوامل تحسين الاداء ...

ثانيا ـ ينص القرار الوزارى على أن من مسئوليات قسم الوسائل **دراسة احتياجات المدارس من الوسائل المختلفة** ، واقتراح الميزانية السنوية لها وحصر جميع الادوات الموجودة فى جميع المراحل لاستيفاء العجز « وهنا تبرز مشكلة من اهم مشكلات الميدان والتطبيق . هناك ادارات أخرى غير الوسائل مسئولة فى نفس الوقت عن تموين المدارس بهذه الوسائل والادوات وهى التوريدات والمعامل والدراسات العملية .. **ولا يوجد خطة واحدة منظمة للتموين مما يحدث عنه فى أكثر الاحيان تكرار فى الآراء أو اتكال جهة على أخرى ، كما ان عملية توفير هذه الادوات والوسائل تترك فى المناطق فى أيدى غير الفنيين البعيدين عن العملية التعليمية .**

ولأضرب مثلا بسيطا ... ان اختيار السبورة وتوفير الطباشير (وهى من أهم أدوات التعليم التى يتوقف عليها الكثير من نجاح العملية التعليمية) لا يلقى للاسف اى اهتمام ... ويتم كعملية روتينية تجارية بحتة ..

انى اقترح ضرورة ادماج كل الاجهزة المسئولة عن تموين المدارس تحت ادارة واحدة وتسمى هذه الادارة ، ادارة أدوات التعليم (ويتبع ذلك اندماج هذه الاقسام فى المنطقة تحت اسم قسم أدوات التعليم) .. وتصبح هذه الادارة الجديدة مسئولة عن توفير كل الادوات والوسائل التعليمية فى المدرسة بعد دراستها فنيا وتربويا ومدى ملاءمتها للسن وللبيئة والمادة وتحقيقها لاهداف التربية .

بهذا يمكن أحكام الرقابة على المشتروات وتحديد مواصفات تربوية عامة مع توفير الكثير من المصروف الذى يمكن توجيهه الى أنواع أخرى من

الانشطة .. كما يمكن التقريب بين هذه الاجهزة والاستفادة من خبرات افرادها العديدين فى المتابعة ..

يجب أن يكون هناك جهة واحدة يستقى منها المعلم أو المدرسة كل ما يريده من أدوات التعليم ..

فكثيرا ما يحضر لقسم الوسائل بعض الاساتذة يطلبون خريطة جغرافية .. فيكون الرد ان هذا من اختصاص التوريدات ... أو يسألون عن مصور فى العلوم ... ان هذا من اختصاص العامل ...

ثالثا ـ وهذا يجرنا الى نقطة اخرى هامة .. قد تكون المدرسة غنية ومجهزة بكل الاجهزة والادوات اللازمة ومع هذا **لا يوجد برنامج تعليمى مدروس لاستخدام هذه الادوات التعليمية ..**

* وعلى العكس قد تكون المدرسة فقيرة فى الامكانيات ولكن يوجد أحد المعلمين المؤمنين بأهمية الوسائل التعليمية يمكنه توجيه استخدام هذه الادوات القليلة وتظهر فى صورة برنامج مدروس .

لقد لاحظت فى كثير من المدارس ان الكثير من الوسائل والادوات مخزون فى أماكن لا تصلح ، وفى أيدى غير مدربة ..

وفى الوقت الذى نجد فيه زيادات فى احدى المدارس نجد نقصا فى مدرسة اخرى .. هذا فضلا عن الزيادات التى تنشأ نتيجة للتغير الدائم فى المناهج الدراسية .

هذه مشكلة حقيقة وواجبة الحل ...

وهنا اقترح ان تجمع هذه الوسائل التعليمية خصوصا السمعية والبصرية فى مكتبة المدرسة وتحت اشراف أمين المكتبة وتعتبر مكتبة الوسائل التعليمية فى هذا الحال جزءا من المكتبة العامة يلجأ اليها المدرسون لاستطلاع الشرائط والافلام والاسطوانات والنماذج الهامة تحت اشراف أمين المكتبة وتوجيهه ...

رابعا ـ هناك **صعوبة أخرى فى تموين المدارس** وهى **ندرة الاجهزة والادوات والافلام** والشرائط فى السوق المحلية ... وارتفاع أثمانها وعدم أمكان استيرادها ... ان ظروفنا الاقتصادية تحتم علينا ضرورة الاعتماد على أنفسنا والاكتفاء الذاتى ... لقد نجحت المصانع الحربية فى انتاج أجهزة السينما الناطقة وأجهزة التسجيل ونجحت مصانع التليفزيون فى انتاج أجهزة « البيك آب » والاسطوانات ...

أما أجهزة الاذاعة وأجهزة العرض للصور الشفافة والمعتمة والاشرطة فلا زالت صعوبة الحصول عليها قائمة ..

ولقد حاولت ادارة الوسائل التعليمية محاولات جدية فى سبيل التسويق التعاونى لهذه الادوات ولكنها لم تنته للآن .

خامسا ـ هناك مشكلة أخرى وهى مقررات **الوسائل التعليمية الواجب توافرها بالمدارس** .. يجب أن توضع هذه المقررات حسب بيئة المدرسة وحجمها ونوع مرحلتها وبذلك تعمل المناطق على توفير هذه الوسائل فى فترة محدودة وبناء على برنامج واضح محدد مستهدفة فى ذلك الصالح العام من ناحية وتوزيع هذه المقررات ... ولكن من المسئول عن تحديد هذه المقررات ؟ من الذى يحدد نوع الخرائط ونوع المصورات ونوع النماذج وعددها ؟ هذه من أهم اختصاصات ادارة الوسائل التعليمية .

وهنا اقترح على اللجنة العليا للوسائل والكتب بالوزارة والتى تختص بتقرير الكتب المدرسية لجميع المستويات أن تأخذ فى اعتبارها دراسة المقررات الواجب توفرها فى كل مدرسة من هذه الوسائل على أن تصدر قرارات ملزمة واجبة التنفيذ ..

سادسا ـ واذا توصلنا الى وجود مقررات واضحة للوسائل التعليمية ذات مواصفات ثابتة محددة سيساعد هذا كثيرا **فى حل مشاكل التعليم الخاص المجانى وبالمصروفات** .. ان القطاع الخاص فى التعليم يقوم بدور هام فى مساعدة الدولة فى تقديم خدمات التعليم لعدد كبير من المواطنين ... والدولة بدورها تتابع هذا النوع من التعليم وتراقبه كى يؤدى فى الخدمة كاملة .. ومن الملاحظ **ان الكثير من هذه المدارس يتراخى فى توفير الاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة** ... ولكن وجود جداول للمقررات سوف يساعد المسئولين فى متابعة هذه المدارس وضرورة تداركها لهذه الاصناف ...

لا أكون مغاليا لو طلبت من وزارة التربية والتعليم ضرورة توفير الوسائل التعليمية لهذه المدارس تماما كما توفرها للمدارس الرسمية ولها أن تتقاضى عن ذلك الاثمان والاجور بالطرق المختلفة اما ترك هذه المدارس تتخبط فى الحصول على أدوات التعليم فأمر لا يجب السكوت عليه لانه يؤثر بطريقة مباشرة فى العملية التعليمية ... **ان هذه المدارس تحصل بسهولة ويسر على الكتاب التعليمى المقرر وباسعار معقولة .. فماذا لو حصلت أيضا على الوسائل التعليمية المقررة ؟** فكما تقوم الدولة الآن بتوفير السلع التموينية للقطاع العام والخاص كذا يجب ان تقوم

الدولة وفى هذه الظروف بتوفير هذه السلع التعليمية وبالاثمان المعقولة وبالمواصفات العلمية السليمة والصحيحة ..

سابعا ــ وتحقيقا لهذا الاتجاه الاشتراكى اقترح انشاء مؤسسة لانتاج ادوات التعليم تختص بالكتب والافلام والاسطوانات والخرائط والنماذج وأدوات المعامل بها كل المختصين الفنيين فى هذا الميدان على أن يكون دور ادارة الوسائل هو تجهيز المواصفات العلمية التربوية لهذه الوسائل ودفعها الى هـذه المؤسسة لتصنيعها بمكيات وافرة وبأسعار رخيصة . ان الملايين من أبناء الشعب الذى يتعلمون فى المدارس والذين سيضغطون على الاجهزة التعليمية فى المستقبل القريب لهى أمانة فى عنقنا .. ان توفير الوسائل التعليمية يحل الى حد كبير مشكلات تعليم الاعداد الوفيرة من التلاميذ .. ان ظروفنا الاقتصادية والنمو السريع للمجتمع يستوجب التفكير فى هـذه المشكلة وهى كيف توائم بين الكم والكيف فى العملية التعليمية ...

ثامنا ــ واخيرا : يحدد القرار الوزارى ان من مسئوليات قسم الوسائل « الاشراف » على الوسائل التعليمية فى المدارس وتوجيهها مع العمل على توفيرها والتأكد من استخدامها الاستخدام التعليمى الصحيح » ..

هل تؤدى الاقسام دورها فى هذا الميدان ؟.. وما هى الصعوبات التى اعترضتها وحالت دون قيامها بمسئولياتها ..؟

الحقيقة ان الاقسام قاصرة عن تادية هذا الدور الخطير فى التوجيه..
ان القاء العبء على نفر قليل فى أقسام الوسائل من الموظفين غير المؤهلين لهو أساس هذه المشكلة .. ان النقص فى الاعضاء الفنيين المتخصصين فى كل المواد التعليمية بالاضافة الى النقص فى الاخصائيين فى اللاسلكى والنجارة والكهرباء والتصوير والتحنيط وعمل النماذج : لمن الاسباب الواضحة التى أدت الى عدم قيام الاقسام بهذا الدور ولكن هل تتمكن الوزارة فى هذا الظرف العصيب من توفير هذا العدد الضخم من المدرسين والاخصائيين للعمل بأقسام الوسائل ؟.. اظن ان هناك استحالة .

وهنا اقترح للخروج من هـذا المأزق ان تسند هـذه المسئولية الى التفاتيش المختصة مؤقتا ــ يجب أن تأخذ التفاتيش فى اعتبارها انها مسئولة عن المادة من كل جوانبها .. اقترح ان يخلى مفتش من كل مادة بعض الوقت ليكون متفرغا فيه لمتابعة الوسائل التعليمية فى منطقته . ويتألف من هؤلاء المفتشين مجلس يكون مسئولا مع قسم الوسائل التعليمية من حيث تصميم الوسائل الملائمة للمناهج ومتابعة توفيرها والتوجيه السليم نحو استخدامها وتقييم المعلمين على أساس سليم فى هذا الميدان ...

أما توفير الاخصائيين فى الفروع الفنية فهذا من مسئوليات ادارة الوسائل التعليمية بالاتفاق مع الوزارة والادارات التعليمية الاخرى على ان تعلن الوزارة عن هذه الوظائف .. أو تدبرها مع الوزارة بأى طريقة كانت ثم يعين هؤلاء فى أقسام الوسائل التعليمية لعمل محدد ... **أما اعتماد الاقسام على الصدفة أو على نشاط شخصى لبعض المدرسين والاعضاء فهذا يؤدى الى تعطل الاقسام وعدم تنفيذ القرارات الوزارية وبالتالى عدم تحقيق الهدف الذى من أجله أنشئت هذه الاقسام ...**

وخلاصة حديثى أقرر ان أقسام الوسائل التعليمية فى هذه الفترة الوجيزة من عمرها لا زالت تحتاج الى تضافر كل المسئولين عن التعليم فى الوزارة والمحافظات كى تتمكن من ممارسة دورها الفعال والخطير فى تطوير التعليم وتحسين الاداء وتوزيع الخدمات التعليمة بروح اشتراكية على المدارس كلها ...

ويجب أن نتفاءل بالمستقبل فقد قرأت استفتاء أجرى سنة ١٩٥٥ فى ٦٣٠ مدرسة من مدارس المدن فى أمريكا عن المشاكل التى صادفت المدرسين فى استعمال الوسائل التعليمية فجاءت النتائج كالآتى مرتبة حسب أهميتها :

١ ـ وقت المعلمين غير كاف لاستخدام هذه الوسائل .

٢ ـ المعلمون غير مدربين على الاجهزة التعليمية .

٣ ـ النماذج والاجهزة والوسائل الاخرى غير متوفرة ...

فلو كانت الحال هكذا فى الدول المتقدمة .. فيجب أن نتفاءل وننشر الوعى القائم على الاقناع العلمى مع ضرورة توضيح الأهداف وسرعة الحركة الدائمة نحو تحقيقها ...

***

هل تنقصنا «النظرية» فى الادارة المدرسية ؟

للدكتور احمد محمد عمر

وكيل المعهد الزراعى العالى بالمنيا

— ٢ —

تكلمت فى الجزء الاول من مقالى عن وجهات النظر المختلفة وتطور الاتجاه نحو استخدام النظرية فى الادارة التربوية والمزايا المنتظرة منها . كما شرحت المحاولات التى اتفقنا على انها « غير نظرية » أو بمعنى آخر « غير علمية » فى الطريق نحو النظرية الادارية فى التربية .

وفيما يلى من سطور سنتكلم عن العلاقة بين العلم وبين الادارة ، وعما تتطلبه نظرية ادارية ، وعن تعريف النظرية ، وعن عملية بناء نظرية تتضمن تطوير المفهوم الادارى ، وعن بناء نموذج نظرية ادارية « علمية » .

العـــلم والادارة

لا يوجد هناك ما يسمى مشكلة تختص بما اذا كانت الادارة فنا أو علما فالمقصود بالفن هنا هو تصميم الاجراء العملى بواقع من البديهة والخبرة لا على أساس من التطبيق العلمى — كما لم يوجد بعد الادارى الذى استطاع أن يؤدى ادارته على أساس علمى محض ، ويظهر انه لن يوجد هذا الادارى فى وقت قريب . وعلى أى حال فلا يجب أن يكون ذلك مدعاة لاستمرار الادارة على هذا الاساس الفنى فقط . والمشكلة بالنسبة للنظاريين الآن هى الى أى حد يمكن أن تتحمل محتويات الادارة اختبارات المعاملة العلمية . وربما لو أخذنا فى الاعتبار صفات العلم وكيف يتصل بالادارة مع شىء من التحليل لاتضح فى أذهاننا جوانب حلها .

صفات العـــلم :

لقد كتب حتى الآن عدد عظيم من المجلدات فى المواد العلمية اشترك معظمها فى وصف المادة العلميـــة ، وتفسيرها ، ثم التنبؤ بمستقبلها على الترتيب . أما فى الادارة فلم نكتب بهذا الترتيب ، وحاولنا التفسير دون الوصف . ان الحقيقة التى تقول أن نجاح الاداريين أقل فى الأخذ عن طريق المنطق قد أصبح دافعا يشجعنا على العمل على وصف أكثر عمقا علنا نصل فى دراسة الادارة الى حد تأكيد حقائقها عن طريق تحليل السلوك الادارى ، وعلى أساس الوصف والتفسير ربما أمكننا استنتاج تنبؤ أدق .

كل ذلك يستدعى أن تنظم الادارة « العلمية » نفس العوامل القياسية التى تنظم باقى العلوم وهى :

(أ) الوضـــوعية : Objectivity

لا يجب أن تخلو المادة العلمية من الانحيــاز الشخصى فحسب ، بل يجب أن تكون قادرة على تحمل اختبارها بواسطة شخص ذكى لديه من الادوات والمهمات التى تمكنه من اجراء الملاحظات الضرورية . ولم تقــع المناقشات التى كتبت حتى الآن عن الادارة فى الاطار العلمى المذكور ــ بل وقعت ــ مع الاسف ــ خارج هذا الاطار حيث البديهة أو التخمينات أو المشاعر التى كثرت الكتابة عنها ليست مما يمكن اختبــاره ضمن المــادة العلمية للادارة . ومهما يكن من أمر فلا نستطيع القــول بأن البديهة أو التخمينــات أو المشــاعر عناصر غير هامة ، بل يمكن القول فقط انها غير « علمية » ...

(ب) ثبات الاختبــــار : Reliability

يختص هذا العامل بالدرجة التى يمكن بها تحقيق صحة المعلومات عن طريق آخرين عملوا على نفس المشكلة العلمية . فربمــا كان أكثر الطرق تأكيدا للتميز بين الرأى Opinion والمعرفة Knowledge (كاعتقاد مدعم) هو درجة الوصــول الى نفس النتيجة بواســطة باحثين عديدين مستعملين نفس المعلومات ونفس طريقة تحليلها .

وفى الادارة التربوية لم نصل بعد الى أن نؤكد آراءنا عن طريق تثبيت صحتها ، وكنتيجة لذلك فقد وصلنا ــ فى النهاية ــ الى مجموعة لا تحصى من الاسس التى هى فى الواقع أعمق قليلا من مجموعة من الآراء التى لم تحقق صحتها بعد علميا .

(جـ) التعريف التطبيقى : Operational definition

تعرف المفاهيم التى تستخدم فى العلوم الطبيعية بواسطة حلقات من العمليات تسمح بفهم وتعريف الظواهر المشــار اليها فى هــذه المفاهيم . واعتمادا على ذلك يمكن القول بأن أهم الاعمال التى تقع على عاتق الادارى صاحب النظرية أن يعرف المفاهيم التى يستخدمها بواسطة العمليات التى يحصل بها على معلوماته فى الادارة .

(د) الاندماج أو البناء المنظم المنطقى :

وهو ما يعنيــه هكسلى Huxley عنــدما عرف العلم بأنه « المنطق المنظم : Organized Common Sense » ليس لمجموعة من المعلومات

المجزأة ولكن لمجموعة من الحقائق المرتبطة البناء . ويتطلب ذلك أن تكون المعلومات فى شكل نظام للتقسيم أو الخرائط الاحصائية أو البيانية أو ما أشبه ، كل ذلك على المستوى الوصفى . وأما على المستوى الايضاحى، فيعنى ذلك استخدام استنتاجات نظرية تحتوى على عمليات واستنتاجات فرضية أخرى . وهنا تكون القوانين والنظريات أو الفروض « قواعد » تبنى عليها بالمنطق الرياضى أو غير الرياضى معظم الحقائق الملحوظة أو التى قد تلاحظ فى صور مختلفة حيث تندمج هذه المعلومات فى شكل بناء موحد .

(هـ) الاستيعاب : Comprehensiveness

تختلف المعرفة العلمية عن المعرفة المعقولة Common sense فى حجم واتساع المدى . ففى العلوم الطبيعية يمكن الحصول على معرفة ما هو أبعد من حدود حواسنا العادية عن طريق استخدام الميكروسكوب والتليسكوب مثلا . كما أن هناك اختلافا جوهريا آخر له أهمية كبيرة فى العلوم الاجتماعية وهو الاستخدام العلمى للمفاهيم التجريدية Abstract concepts حيث توجد مجموعة كبيرة من الحوادث التطبيقية يمكن معالجتها من خلال عدد محدود من المفاهيم التجريدية .

وعلى ذلك فيمكن القول بأن المفاهيم التجريدية تساعدنا على التعميم وبالتالى ازدياد سلسلة المعلومات التى نفهمها . ويجدر بنا عند هذا الحد أن نحذر من غلق المفاهيم المرتبطة الموحدة فربما ووجهت بمعرفة جديدة تغير هذه المفاهيم من أساسها كما حدث فى انقسام الذرة مثلا ...

واذا ما وصلنا الى درجة اليقين بوضوح معالجة الادارة بطريقة تنظمها العوامل القياسية السابقة فان الاعتماد على فن الادارة سيتضاءل تدريجيا وسيحل محله ادارة تعتمد على نظريات علمية .

الادارة كعلم تطبيقى

يعتبر الادارى رجل علم تطبيقى يشبه الى حد كبير المهندس والطبيب، الا أن عمله سيظل ــ دائما ــ يحتوى على شىء من الفن أيضا مثلما يحتويه عمل المهندس والطبيب . وسيقل استخدام الفن كلما ازدادت كمية المعرفة العلمية التى تحل محل الادارة غير العلمية . والحقيقة أن طبيب اليوم قد فاق طبيب القرن التاسع عشر لان كمية المعرفة الممكن الحصول عليها حاليا أعظم مما أمكن معرفته فيما مضى ، ولو أن ذلك لا يعنى أن طبيب اليوم أكثر من سابقه فنا .

والادارى تحت التمرين يجب أن يكون قادرا على استخدام النظرية بنفس الطريقة التى يستخدم بها طبيب الامتياز النظرية العلمية التى اكتشفها الباحثون فى « معامل الحيوى » . ولا يحتاج الطبيب لمعرفة « **نظرية نمو العفن** » ليصبح قادرا على استخدام البنسلين فى علاج الاصابة بالاستربتوكوكس ، الا انه يصبح طبيبا فقيرا فى معلوماته اذا لم يستطع استخدام البنسلين . وبمثل هذا الوصف يجب أن يكون الادارى التربوى قادرا على الاتجاه نحو النظرية الادارية رغبة فى الاسترشاد ــ مثلا فى حل مشكلة العلاقات الانسانية بين هيئة المرؤسين المتعاونين معه .

وما ننصح به هنا أن التمرين على الادارة يجب أن يكون استخداما لنظريات الباحثين فى الادارة بحيث تكون الفروض التى يجب اختبارها من وحى خبرة ادارية فى الميدان ، وأن يتأكد المهتمون بتشكيل النظريات الادارية من أن لها علاقة بالمشاكل التى تهم الاداريين القائمين بالعمل فعلا .

حدود قياسية لنظرية الادارة

يجب أن تشبه الحدود القياسية لنظرية الادارة الحدود القياسية للنظريات العلمية الاخرى بالاضافة الى حدود قياسية خاصة بنظريات الادارة ذاتها . وحيث أن الادارة هى علم تطبيقى فان الحدود القياسية المقترحة تتعلق باستعمال نظرية الادارة وهو ما يساعدنا على التعرف على أهمية النظرية بالنسبة للادارى . وطبيعى أن ترتبط هذه الحدود القياسية بمثيلاتها فى النظريات العلمية حيث أن المجموعتين ليستا متبادلتى التنافر Mutually Exclusive

وأهم هذه الحدود القياسية ما يأتى :ــ

١ ــ النظرية كمرشد للعمل :

النظرية الفقيرة هى ما لم تمد الادارى بما يحتاج اليه ليعمل . ولا يستمد الادارى من النظرية ما يجب أن يكون أو حيثياته ، بل ما سيحدث وحيثياته : لو اتخذ اجراءا معينا ، بمعنى أن تختص النظرية بنتائج الاجراء بعيدا عن نظم القيم المعمول بها . ولو حدث أن اتبع الادارى ذلك **فسيحدث** أن تصبح النظرية فعالة . Theory in Action (لاحظ تعبير لو ــ فسيحدث) .

ويقول ثومسن Thompson أن النظرية الكافية تجهز دارسيها :ــ
(أ) النمو خلال خبراتهم بمدهم بالطرق الاقتصادية لتنظيم هذه الخبرات .

(ب) تؤكد العلاقات بين الظواهر المختلفة باثارة يقظتهم نحو اجراءات التنفيذ غير المتوقعة ونتائجها .

(جـ) تساعد متبعيها على تجنب التفسيرات السطحية للاجراءات الناجحة .

(د) توجه نظر دارسيها ليكونوا على علم بالظروف المتغيرة التى ربما تطلبت تغييرا فى نماذج السلوك الادارى .

وبالاضافة الى النتائج المتوقعة السابق الكلام عنها فان النظرية تساعد الاداريين على العلم بالنتائج غير المتوقعة لما يتخذون من اجراءات ، وتوجه نظرهم الى الاهتمام بالعمليات والعلاقات بينها لا الى طريقة التنفيذ ــ التى تعتبر بدون هذا الاهتمام معالجة ميته للموضوع .

اما فهم العمليات والعلاقات فانها تمكن الادارى من أن يمتد ويتوسع باطار مفاهيمه حيثما تزداد معرفته وعمق ادارته .

٢ ــ النظرية كمرشد لجمع الحقائق :

تعتبر الحقائق ــ دون شك ــ أساسية فى بناء النظرية ، وهنا يحذر « كوهين Cohen » من جمع الحقائق التى لا لزوم لها فتغرقنا فى أكوام من الحقائق دون تقدم نحو حل المشكلة . وحتى تكون الحقائق ذات قيمة يجب أن تكون مرتبطة بعضها ببعض . واستخدام النظرية فى جمع الحقائق توضح لنا هذا الارتباط فى شكلين :

الاول : فى عملية بناء نظرية أساسية تحمل الحقائق التى جمعت المفاهيم التى اكتشفت .

الثانى : فى كتابة النظرية حيث تعتبر الحقائق التى جمعت اما اشارة من النظرية بأهميتها ، أو انها تحقق صلاحية النظرية ذاتها .

وعلاوة على ذلك فان النظرية تعطى **معنى** للحقائق التى تكتشف بعد . ويقول « دالين باخ Dallen Bach » فى هذا الصدد أن عمل شىء دون ما نظرية تسانده هو تجربة دون علم لا تساهم بشىء فى زيادة المعرفة .

٣ ــ النظرية كمرشد لمعرفة جديدة :

من اهم القواعد التى نأخذها من النظرية هو الحصول على معرفة جديدة . فبينما نجد ن نتائج البحوث والنظريات العلمية تكاد لا تحصى الآن وخاصة فى الطبيعة النووية والفلك الا ان التعميم الناتج منها يمكن تطبيقه ايضا فى الادارة . ويعتبر اكتشاف الكوكب « نبتون » من اجمل

الامثلة على كيفية الوصول الى معلومات جديدة عن طريق النظرية . فالكوكب المذكور بعيدا جدا عن الارض لدرجة يتعذر معها رؤيته . وعند ملاحظة خط سير الكواكب « يورانس » وجد أن حركته ذات فترات غير منتظمة . وحيث أن قوانين حركته قد تأكدت وقررت صحتها فان أى اختلال فى نظامها يجب أن يكون سببه وجود جسم غريب ذو حجم له اعتباره . وبناء على هذا الاستنتاج فقد تمكن علماء الفلك من أن يقرروا وجود الكوكب « نبتون » . ففى حقل الادارة لو استطعنا أن نبنى نظرية ادارية مشابهة لنظرية الفلك هذه فقد يمكننا تطوير معرفتنا للادارة بنفس الطريقة حيث نهتدى الى معرفة جديدة ثم اقتراح فروض يمكن اختبار صلاحيتها ... وهذه بالتالى تؤدى الى فروض أخرى أحدث منها . وهلم جرا .

٤ ـ النظرية تشرح طبيعة الادارة :

من أقيم فوائد النظرية شرح الظاهرة تحت الاختبار ، وعلى ذلك فان نظرية الادارة تساعد على تفهم ماهية الادارة . ولقد تطور هذا المفهوم فى أكثر من النظريات الحديثة حيث عرف « جتسلز Getzels » الادارة بأنها : بنائيا ـ Structurally ـ عبارة عن سلم العلاقة بين الرئيس والمرؤوس فى أطار النظام الاجتماعى ، كما أنها ـ وظيفيا Functionally ـ عبارة عن استخدام هذا السلم فى تعيين وربط الادوار والامكانيات الوظيفية للحصول على أهداف هذا النظام الاجتماعى . وعلى الرغم من أن هذا المفهوم قد لا يمثل طبيعة الادارة الا أنه واضح يمكن قياسه . وقد يعتبر طريقة مريحة للتفكير فى كنة الادارة كأساس لكثير من البحوث والنظريات التى جاءت بعده ومنها نظرية الكاتب التى سيأتى ذكرها بعد قليل .

ومهما يكن من أمر فان نظريات أخرى قد تكون أساسا أكثر صلاحية للتفكير فى كنة الادارة ودراسة طبيعتها .

تعريف النظرية

أظننا نذكر ما ناقشناه فى الجزء الاول من المقال عن وصف النظرية بما عداها .. What theory is not ومقدرة محتويات الادارة لتتحمل معالجتها بطريقة علمية ، والعوامل القياسية التى تحدد المفهوم النظرى . أما وقد ناقشنا ما سبق فقد آن لنا أن نوضح فى عبارة محددة ماهية النظرية .

يقترح « هالبن » Haipin فى هذا الخصوص أن نقبل استعمال

« فاجل » Feigl لكلمة النظرية كقاعدة وأن يحدد الباحثون والنظريون استخدامهم لهذه الكلمة كما استعملها « فاجل » هذا .. ولا نرى غضاضة فى الموافقة على رأى « هالبن » كخطوة لازمة للتقدم ، ولو أنه قد يسبب ضيقا فى الابتكار النظرى الادارى . ومهما يكن من أمر فيقول « فاجل » :

« وحتى نقر تعبيرا لا يتيه بنا دائما فى دوامة من الاضطراب **اقترح تعريف ((النظرية)) بأنها مجموعة من الاستنتاجات يشتق منها مجموعة أكبر من القوانين المدروسة بواسطة عمليات رياضية ـ منطقية** . وعلى هذا الاساس فان النظرية تمول شرح هذه القوانين المدروسة ، وتوحد صفات أجزاء المادة المختلفة نسبيا . وعلى الرغم من اعترافنا بأنه لا يوجد فاصل واضح محدد (فيما عدا واحد فقط) بين الاستنتاجات النظرية والقوانين المدروسة فان المميز من ناحية مستوى كل منهما هو الضوء الذى يلقيه كل بطريقته . وهناك تعبير آخر ربما اقترح ان التفسير العلمى النظرى يمكن أن يكون حيثما أمكن استقاء عبارات وصفية من استنتاجات فرضية أو عامة . .

وربما ادى بنا هذا الاستعمال لكلمة النظرية الى تعريفها بما يأتى : ـ

((النظرية)) مجموعة من الاستنتاجات يشتق منها مجموعة من القوانين المدروسة (قواعد) ، وعلى ذلك فهى ليست قانونا ، وليس من المهم سرعة اثباتها بتجارب مباشرة .

ويمكن تدعيم ذلك بمثالين من تاريخ العلوم الطبيعية :

الاول : نظرية « كوبرنكس » السابق الكلام عنها قبلها الناس مدة حوالى ١٥٠ عاما قبل أن يظهر لها اثبات مباشر .

الثانى : قانونا « بويل » Boyle ، وجاى ـ لوساك Gay-Lussac اللذان عرفا قبل أن تظهر نظرية الغازات المتحركة بزمن طويل . أما نظريات الادارة التربوية فمنها عدد قليل اقترب وصفها من تعريف « فاجل » Feigl ، الا أنها لم تكن منتجة للفروض الممكن اختبارها . وربما عزى ذلك الى نقص المفاهيم ذات القوة الكافية التى تمكن من بناء نظريات ينطبق عليها تعريف « فاجل » المذكور بكل دقة . ولم يثبط ذلك من عزم علماء الادارة فى أن يبنوا نظرياتهم فبحثوا عن مصادر عديدة لطريقة بناء النظرية الادارية وتوصلوا الى أنها اللغة التى تعبر عن القوة : قوة تحريك الانسان لاخيه الانسان لا عن طريق القوى البعيدة عن سيطرته .. بل عن طريق العلم الذى يبحث فى « مايكون » .. وأن نظام القيم فى معالجة

الامور يعتبر من العوامل المتغيرة التى تؤثر فقط فى مدى ما تشير به النظرية .

المصادر التقليدية لمحتويات النظرية الادارية :

يمكن تلخيص المصادر التقليدية التى اعتاد علماء الادارة أن يستخدموها فى استقاء محتويات نظرياتهم فيما يلى :ــ

١ ــ التقارير والتعليقات التى يدلى بها المديرون .

٢ ــ البحوث الاستفتائية للمدرسين .

٣ ــ التسبيب الاستنتاجى للمعلمين .

٤ ــ تحوير نماذج للنظريات من العلوم الاخرى .

المصادر الجديدة لمحتويات النظرية الادارية :ــ

أما المصادر الجديدة فهى التى يحاول علماء الادارة خلقها وتدعيمها كالبحوث التجريبية الادارية ولو أن الكثيرين ما زالوا يعتقدون بأن الوقت لم يحن بعد لاجراء مثل هذه التجارب . ويميل هؤلاء وغيرهم الى بحوث الملاحظة لانها أكثر ضمانا لتحديد المرغوب تفسيره .

قواعد بناء النظرية :ــ

لخص « هومانز » Homans مناقشته فى بناء النظرية بما يأتى :ــ

١ ــ البحث أولا عن الواضح ــ السهل ــ المعتاد والمألوف .

٢ ــ التعبير عن الواضح بكل ما فيه من تعميم .

٣ ــ الكلام على شىء واحد فى نفس الوقت .

٤ ــ استبعاد ما يمكن استبعاده مما يتكلم عنه .

٥ ــ الوصف المنظم للعلاقة بين الحقائق التى وصفتها الالفاظ .

٦ ــ وصف التحليل بالمجردات ذات المفاهيم العملية والتطبيقية ذات المعنى الواضح غير المشكوك فيه ، كما يمكن اختبار الفروض المبينة على هذه المفاهيم .

ومن النظريات الادارية التى ذاع صيتها حتى الان ثمانى نظريات : أربعة منها تربوية وأربعة منها غير تربوية . فالنظريات الادارية التربوية المعروفة الآن هى :ــ

١ ــ نظرية « مورت وروس Mort & Ross » التى بنيت على قواعد « حسن التصرف » من خلال مفاهيم سميت « احكام متزنة » .

٢ ــ نظرية « سيرز Sears » التى تقول بأن « الوظيفة الادارية تستمد طبيعتها من طبيعة الخدمات التى تديرها .

٣ ــ نظرية « القدرة » التى بناها مركز البرنامج التعاونى للادارة التربوية بالولايات الجنوبية بامريكا تحت اشراف دكتور جراف Graff .

٤ ــ نظرية « جتسلز Getzels » التى بناها بالمركز الادارى بالغرب المتوسط بجامعة شيكاجو والتى تصف الادارة بانها « عمليـــة اجتماعية يفهم فيها السلوك الوظيفى على انه محصلة لاتجاهين اتجاه شخصى واتجاه العمل الذى يؤديه العامل .

أما النظريات الادارية فى غير مجال التربية فتتلخص فى : ــ

١ ــ نظرية « ارجيرزوباك Argyris & Bakke » التى تدور حول فرض « ان هدف وعمل الفرد فى المنظمة التى يعمل بها يقفان عند نقاط حرجة ، مختلفة ومتعارضة اساسا .

٢ ــ نظرية « سيمون Simon » التى تدور حول زيادة منطق القرارات الادارية مبنية على النظام النظرى للعلاقات بين الجماعات لصاحبه هومانز Homans.

٣ ــ نظرية « ليتشفيلد Litchfield » التى تقول بان « الادارة لها مجموعة من الثوابت العالمية التى لا تتأثر باختلاف نوع الادارة » ، ومنها استنتج أن هناك حاجة الى لغة افضل ، وهناك حاجة الى اعتبار دور المتغيرات فى الادارة ، كما أن هناك حاجة الى الاستفادة مما وصلت اليه العلوم الاخرى .

٤ ــ نظرية « بارنارد Barnard » فى وظائف المدير والتى منها امكن استنتاج أكثر من ستة عشر قاعدة ادارية تدور حول « التعـــاون الوظيفى » .

وللكاتب فى مجال الادارة بحث تطبيقى خاص أمكن استنتاج النظرية التالية منه : ــ

« الادارة هى ذلك النوع من الاتصال الذى يربط بين اهداف الفرد واهداف المنظمة للحصول على السلوك المرغوب فيها .

ويقوم على قياس النظرية معادلتها التى تقول :

$$OB = \frac{C^2}{GI \times GO} = 1$$

$$\text{س م} = \frac{\text{ص}^2}{\text{أ ف} \times \text{أ م}} = 1 \text{ أو}$$

بفرض أن الرمز : س م يعبر عن السلوك المرغوب فى المنظمة
OB = Organizational Behavior

والرمز ص : يعبر عن الاتصال بين الرئيس والمرءوسين حتى يفهم كل منهما الآخر
C = Communication

والرمز أ ف يعبر عن أهداف الفرد العامل فى المنظمة
GI = Goals of the Individual

والرمز أ م : يعبر عن أهداف المنظمة
GO = Goals of the Organization

وقد فرضت النظرية قيما متساوية Equal values لكل من المكونات الثلاثة :

١ ــ الاتصال بين الرئيس والمرءوسين حتى يفهم كل منهما الآخر .

٢ ــ أهداف الفرد العامل فى المنظمة .

٣ ــ أهداف المنظمة ذاتها .

واعتبرت المعادلة أن السلوك المرغوب فى كل منظمة وحدة متكاملة قيمته عدديا واحد صحيح ، وأن كلا من أهداف الفرد واهداف المنظمة ثوابت ــ على الاقل لفترة ليست قصيرة . وان المتغير هو الاتصال بين الرئيس والمرءوسين . وعليه يتوقف نوع سلوك المرءوسين تحت هذه الادارة .

وحتى تكون القيمة العددية للسلوك المرغوب فى كل منظمة (واحدا صحيحا) مع تساوى القيمة الموضوعية لكل من مكوناته الثلاثة فقد وجب « تربيع » القيمة العددية للاتصال فى المعادلة .

أما كيف قيست قيم المكونات الثلاثة للجانب الايمن من المعادلة فقد أقر بنودها لجنة من « الحكام Jury » ثم اختبرت بعد ذلك خلال البحث، واعطى لكل بند « درجة قيمية Value Grade » .

وقد كانت بنود الاتصال التى قيمت هى :

١ ـ ديمقراطية الاتصال .
٢ ـ طريقة الاتصال .
٣ ـ عدد مرات الاتصال .
٤ ـ دقة معلومات الاتصال .
٥ ـ وضوح معلومات الاتصال .
٦ ـ صراحة معلومات الاتصال .
٧ ـ منطق معلومات الاتصال .
٨ ـ تسلسل الاتصال .
٩ ـ القيادة فى الاتصال .
١٠ ـ ابتكارية الاتصال .
١١ ـ سرعة قراءة الرئيس .
١٢ ـ سرعة كتابة الرئيس .
١٣ ـ سرعة فهم الرئيس لما يقرأ .
١٤ ـ دقة تأشيرات الرئيس .
١٥ ـ وضوح التأشيرات للمنفذين لها .
١٦ ـ فهم الرئيس لما يشير به .
١٧ ـ اختيار الفاظ التوجيه .
١٨ ـ التحدث بالارقام .
١٩ ـ تقييد الحوادث فتريا .
٢٠ ـ كتابة المذكرات .
٢١ ـ ربط الحوادث بالاسماء .
٢٢ ـ المناداة بالاسم الاول .
٢٣ ـ المناداة بالاسماء الصحيحة .
٢٤ ـ صحة كتابة الاسماء .
٢٥ ـ سرعة أصدار القرارات .
٢٦ ـ الاصرار على الرفض عند وجوب الرفض .
٢٧ ـ المهارة فى عقاب المرءوس مع اعطائه فرصة للتحسن .
٢٨ ـ التركيز على المشكلة لا الشخص عند التأنيب .
٢٩ ـ قدرة تعليم الرئيس للمرءوسين .
٣٠ ـ قدرة تعلم الرئيس من المرءوسين .

٣١ ـ اثارة اهتمام المرءوسين .

٣٢ ـ تشجيع المرءوسين .

٣٣ ـ مكافأة المجدين .

٣٤ ـ استشارة جميع المستويات .

٣٥ ـ تكرار المقابلة الشخصية بين الرئيس والمرءوسين

٣٦ ـ اكتشاف القيادات الجديدة خلال المقابلات الشخصية .

٣٧ ـ استخدام وسائل الاتصال « غير اللفظى » Non-Verbal Communication احيانا لاظهار الموافقة أو الرفض

٣٨ ـ مشاركة شعور المرءوسين .

٣٩ ـ معاملة المرءوس كانسان .

٤٠ ـ القدرة على خلق توافق فكرى مع المرءوسين .

٤١ ـ القدرة على فض المنازعات وديا .

٤٢ ـ التجهيز الذهنى لاستقبال الجديد .

٤٣ ـ تحوير وسائل الاتصال أو تغييرها .

٤٤ ـ اقامة اجتماعات ترفيهية تجمع الرءساء والمرءوسين .

اما بنود اهداف الفرد العامل فكانت :ـ

١ ـ مرتب كاف .

٢ ـ استمرار الترقية .

٣ ـ سرعة الترقية .

٣ ـ عمل غير مرهق .

٥ ـ اجازة كافية .

٦ ـ تأمين صحى .

٧ ـ تأمين على الحياة .

٨ ـ معاش كاف .

٩ ـ مكافآت تشجيعية .

١٠ ـ سكن طيب .

١١ ـ زواج كريم .

١٢ ـ حياة منزلية مريحة .

١٣ ـ تربية طيبة للاولاد .

١٤ ـ اكتفاء بلذة العمل .

واما أهداف المنظمة التى قيمت فكانت :

١ ـ الربح المادى .

٢ ـ سرعة الانتاج .

٣ ـ سهولة الانتاج .

٤ ـ نوع الانتاج .

٥ ـ تطوير وسائل الانتاج .

٦ ـ الحصول على ساعات العمل المقررة .

٧ ـ الحصول على اتقان فى العمل .

٨ ـ المواعيد المضبوطة .

٩ ـ تناسق العمل .

١٠ ـ تعاون العاملين .

١١ ـ نمو المنظمة .

ولااود ان استطرد فى تفاصيل القيم الدرجية لكل بند ، حيث انها وضعت فى ظروف قيمية قد تكون مختلفة ـ والقيم كما ذكرنا سابقا هى عوامل متغيرة فقط فى جانب النظريات الا انى أحب أن اذكر القارىء بتساوى قيمة النواحي الثلاثة فى الجانب الايمن للمعادلة على الرغم من عـــدم تساوى قيمة البنود الفردية تحت كل ناحية .

وقد يرى القارىء الكريم اعادة صياغة بعض البنود بما يتناسب مع وضعه الادارى الخاص فى حالة الرغبة فى استخدام النظرية أو تطبيقها ، الا ان ذلك ـ فى نظرى ـ لن يغير من النظرية العامة أو من اتجاهها أو من معادلة اثبا‌تها شيئا . « **فالادارة هى ذلك النوع من الاتصال الذى يربط بين اهداف العامل واهداف المنظمة للحصول على السلوك المرغوب فيها** ».

وبعد كل ما سبق من مناقشات حول « النظرية الادارية التربوية » منشأ وتطورا ، ونظرا لتزايد حاجاتنا الى اداريين تربويين كل يوم ، وعدم سهولة انتقاء الاكفاء الاذكياء القياديين بالفطرة ، فقد وجدنا انفسنا نطرق باب « النظرية » فى الادارة علها تكون منارا لمن تولى الادارة وليست لديه فطرتها القيادية ، وعونا لمن فيهم صفات القيادة على استمرار تطويرها .

* * *

الزراعة وتدريسها فى المجتمع الريفى

الدكتور عبد الحميد فوزى

الاستاذ المساعد بالمعهد الزراعى العالى بمشتهر

١ ـ حاجة المجتمع الريفى الى الخدمات التعليمية الزراعية :

تعتمد الغالبية العظمى من سكان الجمهورية العربية المتحدة على الزراعة كمهنة وكوسيلة وطريقة لحياتهم . وطبقا لاحصائيات عام ١٩٦٠ يبلغ تعداد الجمهورية العربية المتحدة ٢٦٫٠٥ مليون نسمة منها ١١٫١٦ مليون نسمة تعيش فى مناطق زراعية وتزاول الزراعة ، أى أن أكثر من ٦٠ ٪ من السكان فى مصر يعيشون معيشة ريفية .

ويزاول هؤلاء الزراعة بالممارسة والتقليد والمشاركة . **أما نسبة من يزاولون الزراعة بعد دراستهم لها فلا تزيد على ٢ر ٪** أى نسبة تكاد تكون معدومة . أما الباقون ممن درسوا الزراعة فيعملون فى وظائف ثابتة أغلبها فى التدريس : وهذه نسبة منخفضة جدا تعنى ان القطاع السكانى الزراعى لا ينال التعليم الواجب توفيره له مما يستدعى اعادة النظر فى نظام التعليم عامة والتعليم الزراعى خاصة لتوفير التعليم المناسب لذلك القطاع السكانى .

وتدرس الزراعة حاليا فى مراحلها الاعدادية والثانوية ـ غالبا ـ بطريقة نظرية . وان كانت هناك دراسات عملية ومعملية وحقلية فانها غير واضحة المعالم بالنسبة لكل من الطالب والمدرس لعدم وضوح أهداف تدريسها أو أهداف التعليم الزراعى بصفة عامة .

وتعتمد البرامج الدراسية بصفة عامة على تطوير الناحية المهنية والتكنولوجية بتدريس طرق ووسائل الانتاج . و لاريب أن هناك كثيرا من المشاكل فى التدريس ويكفى القول هنا ان هذا التدريس يعتبر على اساس التعريف المقبول للتعليم الزراعى ـ مختلا لضعف الدراسات الاجتماعية الواجب توافرها . ومن المعروف علميا ان كل الابحاث والدراسات التكنولوجية لن تؤتى ثمارها وتحقق المرجو منها فى زيادة الانتاج الزراعى الا اذا اعتبرت حلقة متصلة تماما بالمشاكل الاجتماعية والاقتصادية للريف المصرى .

ورغم المحاولات المتكررة التى بذلت للارتقاء بالتعليم الزراعى وتحقيق أهدافه فهناك نقص شديد فى الأبحاث العلمية التى يمكن على أساسها بناء برنامج شامل له فى الجمهورية العربية المتحدة . وفى المحاولات المتكررة لتدريب المدرسين الزراعيين ابتداء من عام ١٩٥٣ ، والاستعانة بالخبراء الامريكيين وخبراء الأمم المتحدة وعقد مؤتمرات لمدرسى المواد المختلفة والمفتشين والنظار والدورات التدريبية لهم ، وانشاء جماعة زراع المستقبل ، وتدريب الطلبة فى المزارع وانشاء الجمعيات المدرسية التعاونية ، ومشروعات الطلبة ، وتدريس الآلات والتدريب فى الخارج ، وربط المدرسة بالبيئة وإعادة النظر فى المناهج الا انه من الواضح أن القطاع السكانى الريفى ما زال بعيدا عن هذا النوع من التعليم ويعمل تحت خبرة وتوجيه أولئك الذين — وان كانوا قد درسوه — لم يشتركوا فيه .

٢ — فى تطوير التعليم الزراعى فى المجتمع الريفى

ان الحاجة ماسة والطريق ممهد للارتقاء بالتعليم الزراعى وتطويره فى الجمهورية العربية المتحدة ومن الأسباب التى تدعو الى سرعة النظر فى تطوير ذلك النوع من التعليم أن لتدريس الزراعة فى مجتمعنا وظائف أهمها :

١ — توفير الاعداد المطلوبة من المتعلمين الزراعيين للمشاركة فى المشروعات الزراعية الكبرى الناتجة عن التوسع الزراعى الأفقى فى السد العالى — الوادى الجديد — مشروعات الواحات — سيناء — شمال الدلتا — تحويل أراضى الحياض الى رى مستديم حسب خطط التنمية .

٢ — زيادة الانتاج الزراعى فى الجمهورية العربية المتحدة : فنسبة وارداتنا من المواد الغذائية تتزايد عاما بعد عام . وقد كان القمح أهم وارداتنا فى عام ١٩٦٢ رغم ثبات المساحة المنزرعة قمحا والعمل على زيادة انتاج الحاصلات الزراعية الأخرى عن طريق استعمال الوسائل العلمية وتطبيقها . وهناك فرص لزيادة انتاجنا عن طريق دراسات فى التسميد لجميع الحاصلات ثم تطبيقها ، مقاومة الآفات مقاومة فعالة مبنية على أسس علمية ، لا عقائدية ، تربية المحاصيل ، تربية الحيوانات ... الخ .

٣ — الحد من التزايد المضطرد فى عدد السكان بالجمهورية العربية المتحدة وقد وجد ان هناك ارتباطا سلبيا بين درجة التعليم وتزايد السكان فى ظروف اجتماعية معينة .

٤ ــ توفير نوع من التعليم يناسب الغالبية العظمى من السكان ويساعدهم على حل المشاكل المادية والاجتماعية التى تواجههم فى حياتهم وانتاجهم .

٥ ــ نشر روح التعاون ومبادئه بين أهل الريف لمقابلة حاجاتنا الاشتراكية التعاونية النامية . ولقد اثبت النظام التعاونى نجاحا ملحوظا فى الانتاج الزراعى .

٦ ــ تنمية قيادات واعية فى الريف تدرك مسئولياتها وتستطيع المساعدة فى التطوير .

٧ ــ رفع مستوى الريف الصحى والثقافى وتطويره .

٨ ــ ميكنة الزراعة واستخدام الآلات الزراعية الحديثة التى ستتم فى خطوات تدريجيا لعدم الاخلال بنظام العمل الزراعى .

٩ ــ محاولة تصنيع الريف ونشر الصناعات الريفية المنزلية التى يمكن أن تكون دخلا للفلاح .

١٠ ــ مواجهة التطورات المستمرة والاكتشافات العلمية الحديثة التى تؤدى الى تغيير نظام الزراعة .

١١ ــ المساعدة فى تصنيع البلاد ــ فعلى عكس ما يعتقد البعض ــ ان العناية بالتصنيع وبالتعليم الصناعى لا يمكن أن تؤدى الى قلة الاهتمام بالزراعة ــ وبالتعليم الزراعى . فموارد الدولة ما زالت تعتمد على الانتاج الزراعى ــ ويجب أن نحاول زيادة تلك الموارد . وكلما تقدمت الصناعة كان معنى ذلك زيادة العبء على القطاع الزراعى الذى يجب أن يقابل مسئوليات أكبر بعدد أقل من السكان .

١٢ ــ منافسة الدول الأخرى فى الانتاج الزراعى الجيد الذى يكون موردا جيدا لايراداتنا عن طريق التصدير وخاصة عن طريق تحسين صفات القطن ونظافة الأرز وحجم الحبة واعداد البصل والموالح وبعض الخضروات والزهور .

١٣ ــ المساعدة فى مقابلة مشاكل السلوك الانسانى الناشئة عن تغيير مظاهر الحياة المادية وانتشار وسائل الاعلام . فمن الثابت علميا أن الظروف المادية والاقتصادية تشكل الى حد كبير سلوك الانسان وأن تغير تلك الظروف لابد أن يؤثر فى ذلك السلوك . ولا ريب أن التغيرات المادية التى تحدث فى ريفنا وانتشار وسائل الاعلام المختلفة وخاصة

الراديو والتلفزيون والصحف والتعليم والتوسـع فى مد الطـرق وزيادة وسائل المواصلات : يقتضى اعداد المزارعين عن طريق التعليم لمواجهتها .

١٤ ــ ان هناك ارتباطا موجبا قـويا بين التعليم والانتاج : وفى هذا وحـده ما يفتح باب الأمل أما مالتعليم الزراعى . ويقول الدكتور محمـد صبحى عبد الحكيم « أن الانسان كلما ارتقى مسـتواه الحضارى (وتقدمه التكنولوجى) استطاع أن يتغلب على الصعوبات والعـوائق التى تضعها البيئة الطبيعية والتى كانت تحاول ــ فى وقت ما ــ دون الاستغلال الزراعى » .



دليل دراسة الفيلم التعليمي للمدرسين

للدكتور فتح الباب عبد الحليم

رئيس قسم التوجيه الفني بادارة الوسائل التعليمية

من رأينا أن دليل دراسة الفيلم التعليمي ، أو دليل المعلم كما يسمى أحيانا لم يحظ بالأهمية الجديرة به ، فقد تفاضى أغلب المدرسين لسبب أو لآخر عن هذه الوسيلة الهامة وهم لذلك يستخدمون الأفلام معتمدين على دليل الأفلام أو على المعلومات الشفوية التي يتلقونها من أقسام الوسائل ، ولابد أن يتغير ذلك الموقف حتى لا تكون هناك غرابة فيما لو قلت نسبة الفائدة العائدة على التلاميذ الى الجهد الذي يبذله المدرس والوقت الذي يضيعه التلاميذ وحتى لا نعجب أيضا اذا اغفلت الجهات المنتجة للأفلام اخراج هذه الأدلة نتيجة لعدم الاقبال عليها ..

يدفعنا الى التفكير الجدي في هذه الوسيلة والحث على استعمالها ضرورة الاستفادة الى اقصى حد ممكن من كل الوسائل التعليمية ، وبخاصة تلك الوسائل الحديثة كالأفلام التعليمية التي تساعد على مقابلة تحديات التطور الكبير في التعليم والاعداد الهائلة الزاحفة على المدارس تلك التحديات التي ربما دفعت الكثيرين منا للتأمل في موقفنا من الاستفادة بالأفلام التعليمية لأقصى حد ممكن . يدفعنا كذلك الى توجيه النظر الى هذه الأدلة الطريقة الروتينية السائدة في استخدام الأفلام التعليمية فلا يزال الكثير من المدرسين يستعمل الفيلم التعليمي بدون تقديم أو تحضير سوى كلمات تنبيهية أصبح التلاميذ لا يعيرونها اهتماما لعلمهم بها مقدما .. وأصبح التعليم من الفيلم تعليما عارضا في اغلب ظروفه ، وليس فيه من توجيه المدرس الى أهم المواضع المهمة في الفيلم الا القليل العابر وليس فيه من قبل التلاميذ تركيز على رؤية الجديد في الفيلم بما يساعدهم على حل مشكلاتهم الا بقدر ما تهديهم اليه خبراتهم الغضة .

تعريفا بهذه الأدلة نذكر الزملاء بالمواد الأساسية التي يحتويها دليل دراسة الفيلم كما نشير الى صوره المختلفة ..

في أغلب الأحيان يكون الدليل على صورة نشرة بسيطة أو كتيب من وريقات قليلة وفي بعضها الآخر يكون بطاقة متوسطة المساحة ١٣ × ١٨ سم تصل المدرس مع الفيلم او قبله ، وقد يتضاءل الدليل حتى يكون وريقة صغيرة تلصق داخل علبة الفيلم كما فعلت ذلك أحيانا بعض الشركات المنتجة للأفلام الأمريكية . والقصد من هذا الدليل تعريف المدرس بمحتويات الفيلم وأحسن الطرق للاستفادة بها . لذلك يحتوي الدليل غالبا على أهم عناصر الموضوع التي يعالجها الفيلم والكلمات الجديدة

أو الاصطلاحات التى يتناولها وأسئلة للمراجعة و لتقديم الفيلم ثم بعض المراجع المتصلة بالموضوع وتضيف بعض الأدلة الى ذلك صورا لأهم المواقف التعليمية الواردة فى الفيلم ..

وتحقيقا للفائدة من هذه الأدلة وتفتيحا لباب البحث فى هذا الموضوع حتى يساهم المسئولون عن الوسائل التعليمية فى أقسام الوسائل بالمحافظات أو بالادارة العامة للوسائل التعليمية فى انتاج ادلة دراسية لافلامنا ونشرها على المدرسين ، نقدم بعض الاسئلة ثم نأخذ اجاباتها من نتائج بحث أجرى فى هذا الشأن عام ١٩٦٣ .

أجرى هذا البحث مدير مركز الوسائل التعليمية فى منطقة من مناطق ولاية واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية .

يهدف البحث الى التعرف على مقدار أهمية دليل الفيلم التعليمي والعناصر الهامة التى يجب أن يحتويها ووسائل نشر هذه الادلة ثم وسائل تحسينها ..

وكانت وسيلة الباحث الى ذلك هى ثلاث مجموعات مستقلة من الاستفتاءات أعدها واستفتى فيها (١٢) اثنى عشر مركزا للوسائل التعليمية بالجامعات والمعاهد العالية ، (١٧) وسبع عشرة شركة منتجة للافلام التعليمية ، (١٤٩) مائة وتسعة وأربعين مدرسا يعملون فى مراحل تعليمية مختلفة فمنهم مدرسون بالمرحلة الاولى وآخرون بالمرحلة الاعدادية والثانوية فى مستويات مختلفة ..

وانا اذ نقدم خلاصة هذا البحث نأمل أن يكون لكل زميل الرأى الخاص به مع مراعاة ظروفنا وحاجاتنا المحلية وأن كنا نعتقد فيما بينا فى صدر هذه الكلمات ضرورة هذه الأدلة الدراسية للأفلام بين يدى المدرسين جميعا ..

أولا ــ هل دليل دراسة الفيلم هام للمدرسين ؟

أسفرت الاستفتاءات عن اعتقاد جميع المشتغلين بالتعليم الذين شملتهم الدراسة باهمية هذه الأدلة أما شركات الافلام فقد اعتبر الباحث انتاجها لهذه الأدلة علامة على ايمانها بأهميتها ، وبلغت نسبة الشركات المنتجة لهذه الأدلة من بين هذه الشركات ٩٤ ٪ وهم ينشرونها معأفلامهم .

أما مراكز الوسائل التعليمية فى الجامعات والكليات فقد اتضح أن ٢٥ ٪ منها توزع هذه الأدلة تلقائيا مع كل أفلامها التى تعيرها للمدرسين و ٢٥ ٪ أخرى توزعها اذا طلبها المدرس .

وبلغت نسبة المدرسين الذين يستعملون هذه الأدلة ويصرون على ورودها مع الفيلم المعار أو قبله ٩٢ ٪ من جملة الذين وصلهم هذا الاستفتاء ..

تعليقات :

ومما يلفت النظر : التعليقات التى أبداها السادة المستفتون فقالت شركات الأفلام :

- انا نعتقد أن دليل دراسة الفيلم التعليمى أهم شيء يلحق بالفيلم وانا لذلك نعد دليلا لكل فيلم ننتجه .

- انا لنشعر أن مسئولية الشركة أو الهيئة المنتجة للفيلم لا تنتهى بانتاج الفيلم وطبعه ولكن يجب أن يدخل فى هذه المسئولية أن نقدم الى المدرس المعلومات التى تؤكد أحسن استفادة ممكنة من هذا الفيلم ..

وقالت مراكز الوسائل التعليمية بالمعاهد العليا والجامعات :

- اننا نعتقد بضرورة تشجيع أدلة الأفلام ونتخذ الى ذلك طرقا تؤكد هذا التشجيع .

- يؤكد الأساتذة فى محاضراتهم فى طرق التدريس ، وفى الموادالخاصة بالوسائل التعليمية استخدام هذه الأدلة ، وتضع الكليات نسخا منهما فى ملفات خاصة تحفظ فى المكتبة لاطلاع الطلبة عليها أثناء فترة تدريبهم على التدريس (التربية العملية) ..

- انا نحث على استخدام هـذه الأدلة فى النشرات والندوات والمحاضرات ..

- انا نوزع الأدلة بالمجان وباستمرار ..

- يجب أن يتضمن دليل الأفلام التعليمية بيانا بالأدلة المتوفرة قرينة كل فيلم وكيفية الحصول عليها ..

وقال ٧٨ ٪ من المدرسين مقترحين تشجيع استخدام هـذه الادلة (الكتالوجات) .

- ويجب أن يخصص كل مدرس ملفا خاصا للأدلة الدراسية للأفلام التى يستخدمها ، ينمو هذا الملف بازدياد عدد الأفلام التى يستعيرها .

- وربما يكون من الانسب لتشجيع استخدام هذه الادلة الدراسية أن يقدم رؤساء مراكز الوسائل نماذ جمنها للمدرسين وان يبينوا كيفية الاستفادة بها .

- حبذا لو عقدت ندوات بين المدرسين لمناقشة هذه الأدلة .

وحبذا لو خصص لهذه الأدلة الدراسية فى كل مدرسة ملف خاص يتمشى مع دليل الأفلام الموجودة بالمدرسة أيضا ..

ثانيا ــ ما أوجه الانتفاع بأدلة الأفلام التعليمية ؟

نسوف اجابة على هذا السؤال بيانا بنواحى انتفاع المدرسين بهـذه الادلة كما وضحوها فى استفتاءاتهم مرتبة بحسب النسب المئوية لكل منها :ــ (انظر الجدول بالصفحة التالية)

أوجه الانتفاع بالأدلة	م . ابتدائية	م. الابتدائية الراقية	م. الاعدادية	م. الثانوية	مجموع
١ ـ يستفاد بها فى تحضير الاسئلة للمناقشة فى الموضوع	٧٢	٨٠	٧٧	٤٣	٧٠
٢ ـ يستفاد بها فى معرفة كيفية تقديم الفيلم للتلاميذ	٧٥	٧٩	٥٣	٦٢	٦٧
٣ ـ يستفاد بها فى الاطلاع على الفيلم قبل العرض	٧٨	٦٥	٤٤	٣٣	٦٢
٤ ـ لتعاون فى الاطلاع على الفيلم قبل العرض	٥٦	٦٥	٦٤	٥٥	٦٠
٥ ـ لتساعد على البت فى فائدة الفيلم لموضوع الدراسة	٦٤	٦٢	٥٠	٥٧	٥٧
٦ ـ لتمدنا بالمقترحات الخاصة بأوجه النشاط التى تلى عرض الفيلم .	٦١	٧٦	٦١	٢٦	٥٥
٧ ـ لنأخذ منها أسئلة للاختبارات التحريرية	١١	٣٢	٣٣	١٠	٢١
٨ ـ كمرجع دال على وسائل تعليمية أخرى .	١١	٣٣	٢٢	٧	١٨

× الارقام التى تحتها خط تدل على النشاط الغالب على مدرسى هذه المرحلة التعليمية فيما يتعلق باستخدامهم للادلة الدراسية للافلام ..

ثالثا – ما سبل تحسين الانتفاع بالأدلة الدراسية ؟

ماذا تفعل شركات انتاج الأفلام فى هذا الصدد ؟

ترسل بعض هذه الشركات نسخة من هذه الاداة لكل مدرس يطلبه أفلامها ، وتستخدم هذه الأدلة للدعاية عن الأفلام الجديدة وتسلم لكل مكتبة وسائل : مجموعة كاملة من الأدلة التى تصدرها .

● وبعضها يرسل هذه الأدلة بطلب أو بغير طلب الى عملائها عند صدور أفلام جديدة .

● بعضها يرسل هذه الأدلة مع مندوبيها الى المدارس ليعرضوا على المدرسين طريقة استخدامها كدعاية لافلامهم وبعضها يبين طريقة الاستفادة بهذه الأدلة فى أفلام تعليمية خاصة .

وتقترح بعض الشركات :

ان تخصص المكتبات ومراكز الوسائل لوحة اخبارية تعلق عليها الأدلة الدراسية لكل فيلم جديد يصل الى المكتبة .

ان يحتفظ كل رئيس قسم وسائل أو مكتبة وسائل بملف خاص للادلة الدراسية ، ويضع منه دليلا مع كل فيلم خارج للاعارة .

● ربما استطاعت احدى الهيئات التعليمية (كنقابة المعلمين او ادارة الوسائل التعليمية) ان تخطط شكلا مبسطا عاما لدليل دراسى موضوعى موجز بغير اخلال بالعناصر الأساسية المطلوبة يفى بالفرض ويلائم وقت المدرس المزدحم بالجدول والتحضير وغيرها من أنواع النشاط . .

● أن يهتم أصلا فى اعداد الأدلة الدراسية بمدرسى الفصول لكى تعاونهم فى زحمة العمل على الاطلاع على محتويات الفيلم أو مراجعتها دون سابق اطلاع عليه وعلى متابعة عرضه لأنواع النشاط المختلفة .

اقتراحات مراكز الوسائل التعليمية بالجامعات والمعاهد العليا :

● اذا كان لابد من استخدام الأدلة وجب أن توفرها المدرسة للمدرس كما توفر له الطباشير فهى مرجع هام لتخطيط كيفية الاستفادة بالفيلم . .

● أن يحث المدرسون على استخدامها للوقوف على محتويات الفيلم حتى ينتفع بها فى التحضير للدرس وتحضير التلاميذ انفسهم لمشاهدة الفيلم وكمرجع لهم يذكرهم بالنقاط الهامة فى الفيلم عند العرض وكدليل للمتابعة وتذكر التفاصيل ، ليستخدموها مع التلاميذ للمناقشة والتجريب بعد

العرض ، وللتعرف على كفاية الفيلم للمدرس أو للهدف الذى يرمى اليه المدرس ..

اقتراحات المدرسين :

● أن يستخدم كمصدر للمعلومات فى تكليف الطلبة بواجبات منزلية أو عمل فردى وخصوصا للطلبة المتفوقين .

● أن يستخدمها المدرس لتساعده فى زحمة اليوم الدراسى على توفير وقته فى الاطلاع على الأفلام .

● أن يستفاد بها فى اعلام التلاميذ بتسلسل عرض الفيلم حتى يترقب كل منهم المواضع الهامة التى تدور حولها أسئلته أو استفهاماته ..

رابعا ــ بماذا يوصى المدرسون ومراكز الوسائل التعليمية فيما يتعلق بأهم المواد التى يجب أن يحتويها دليل دراسة الفيلم ؟

أوصت الغالبية أن يشمل الدليل :

عنوان الفيلم ، طوله ، لونه ، موضوعه ، المرحلة التعليمية المناسب لها ، أهداف الفيلم والحقائق العلمية المتصلة بها ، تفصيلات عن الاجزاء الهامة من الفيلم ، والكلمات والمصطلحات الواردة به ، وتوجيهات لتقديم الفيلم ومناقشته وأسئلة للمناقشة ، الوسائل التعليمية الأخرى التى يمكن أن تخدم موضوع الفيلم ، أمثلة لأوجه النشاط التى يتابع بها المدرس الفيلم .

خامسا ــ كيف تحفظ هذه الأدلة وكيف تعار للمدرس ؟

أما فيما يتعلق بنظام تداول هــذه الأدلة الدراسية فان ٨٠ ٪ من شركات انتاج الافلام ترى وجوب حفظ هذه الأدلة فى علب الافلام التعليمية كجزء لا ينفصل عن الفيلم وترى أن ذلك خير وسيلة لضمان توزيعهـا بانتظام ، ويرى آخرون أن تحتفظ كل مدرسة بملف لهذه الأدلة عنـد المدرس المشرف على الوسائل التعليمية أو أمين المكتبة وبملفات أخـرى مماثلة فى مراكز الوسائل التعليمية وأخرى عند المدرس نفسه اذا أحب وتيسر له ذلك ..

وقد قال أحد المسئولين فى شركة لانتاج الأفلام :

ان مفتاح الاستفادة بهذه الأدلة هو سهولة وصولها الى يد المدرس وان مكان حفظها وكيف تحفظ يتـوقفان على الظـروف الخاصـة بكل مدرسة ، ولكى نقول عامة انها يجب أن تحفظ حيث تكون فى متنـاول المدرسين وأن يحتفظ كل مركز وسائل فى (المديرية التعليمية) أو الكليـة بنسخ أخرى جاهزة للاعارة يضا ، وأ نتكون كل نسخة مجلدة .

● بالاضافة الى ذلك فان بعض المدرسين الحريصين على تحسـين التعليم ينشئون لانفسهم ملفات خاصة بهذه الادلة ويجب أن نشجع هؤلاء

بكل الوسائل وان تسهل المدرسة للمدرس الذى يحاول ذلك ويستخدم أفلاما معينة كثيرة ، فتدفع له ثمن هذه الادلة اذا اقتضى الامر .

● ويرى بعض المسئولين عن مراكز الوسائل أن هذه الادلة الدراسية تكلفهم مبالغ كبيرة وتضيع بلا فائدة ولا ترد اعاراتها وان بعض هذه المراكز ظل يرسل هذه الادلة الى المدارس قبل وصول الافلام اليها فكانت المدارس لا تردها ثانية حتى بلغ العجز ٦٠ ٪ من جملة الادلة الموجودة فى المراكز ، وان تكاليف هذه الادلة ومصاريف ارسالها على هذ النحو يجعل منها غرما كبيرا على المركز .

سادسا ـ ما تكاليف اصدار دليل دراسة الفيلم ؟

لاشك أن الناحية المالية تلعب دورا كبيرا فى توفير هذه الادلة وتوزيعها وخاصة اذا أراد مركز الوسائل التعليمية فى المديرية أو الكلية انشائها وطبعها ثم توزيعها على المدارس الراغبة .. ولكن الامر مختلف بالنسبة لشركات انتاج الافلام التى توزع هذه الادلة الدراسية بالمجان مع كل نسخة تبيعها . وتقول هذه الشركات ان المبالغ الاسمية التى تطلبها نظير النسخ الاضافية من هذه الادلة لا تساوى شيئا من نفقات اعدادها وانتاجها وان سعر النسخة الاضافية لا يقف عقبة فى طريق الاستفادة بها لأنه حوالى قرشين . واليك أسعار الأدلة الدراسية من بعض الشركات المنتجة للافلام فى أمريكا بالعملة المصرية .

الثمن بالمليم :

١٥ النسخة الاضافية وخمسة نسخ مجانية مع كل فيلم تبيعه :
٥٠ ٪ من الشركات المستفتاة .

٣٠ النسخة الاضافية ونسخة مجانية مع كل فيلم تبيعه :
٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

٣٠ النسخة الاضافية وعشرون نسخة مجانية مع كل فيلم تبيعه :
٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

٥٥٠ لكل مائة نسخة ونسختان مجانيتان مع كل فيلم تبيعه :
٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

من ٣٠ الى ٢١٠ مليمات النسخة الواحدة :
٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

بالمجان .... الا اذا طلبت بكميات كبيرة :
٢٦ ٪ من الشركات المستفتاة .

أما عندنا فى الجمهورية العربية المتحدة فان الانخفاض النسبى لأجور اليد العاملة والظروف المحلية الأخرى ستجعل نفقات طبع هذه الادلة على ادارة الوسائل التعليمية أو أقسام الوسائل فى مديريات التربية والتعليم بسيطة بحيث لا تتعدى مثيلاتها فى الولايات المتحدة الامريكية بحال مهما بذلنا الجهد لاخراجها فى شكل كامل ...

دور المناطق التعليمية فى تدريب المعلمين

للأستاذ فخر الدين عوض

رئيس قسم التدريب بمنطقة شمال القاهرة

اللامركزية وتحقيق الاهداف :

اقتضى نظام اللامركزية فى وزارة التربية والتعليم أن يعهد الى المناطق العمل على تحقيق الاهداف التى رسمها المجتمع ، والمستويات التى اقترحها المسئولون عن التعليم لكل مرحلة تعليمية .

ولذلك فهى تقوم فى حدود هذه المستويات بتخطيط شامل لكل الميادين التعليمية مستهدفة فى ذلك النجاح الموصل الى الاهداف ، وهو يتطلب تحسين العوامل المتعاونة والمتفاعلة فى العملية التعليمية .

المعلم عنصر فعال :

والمعلم بطبيعة الحال من أهم العناصر البشرية المتعاونة فى ميادين التربية والتعليم ، اذ يعتبر من الوسائل الاساسية التى تساعد المتعلمين على اكتساب خبرات الجنس البشرى ، وتعمل على توصيلها اليهم بالطرق المختلفة . فاذا لم يكن المعلم موصلا جيدا ، فانه يشك فى امكان تحقيق الاهداف التى يرجوها المجتمع من التربية والتعليم .

التدريب ثمرة من ثمار الثورة العربية فى مصر :

كان للثورة الوطنية التى انبثقت فى مصر عام ١٩٥٢ فضل كبير فى انشاء أجهزة متخصصة لشئون التدريب ، وكانت وزارة التربية والتعليم سباقة فى هذا الاتجاه فانشئت بها ادارة للتدريب بالقرار الوزارى رقم ٦٣ بتاريخ ١٩٥٥/٢/١٧ ، ومن أهم واجباتها تحديد مستويات الكفاءة التى يجب الاحتفاظ بها لكل وظيفة معينة بالوزارة ، وحصر نواحى الضعف والعجز فى هذه المستويات ، ووضع الخطط والبرامج لاستكمال النقص الحالى ، ومتابعة الاحتفاظ بالمستوى المنشود بصفة مستمرة .

وتدعيما للامركزية فى مجال التدريب ، انشأت الوزارة أقساما للتدريب بالمناطق تمثل ادارة التدريب وتختص بتنفيذ ما جاء بالقرار الوزارى السابق الاشارة اليه ، وكل ما يتعلق بشئون الترشيح والاختيار والتعيين فى الوظائف الشاغرة .

التدريب والعناية بمستويات المعلمين :

وقد كان من نتيجة الطفرات المستمرة فى التعليم ، والتوسع فى فتح

المدارس فى السنين السابقة أن عجزت المعاهد التربوية عن مقابلةاحتياجات تلك المدارس من المعلمين اللازمين ، فسمح بالتعيين فى وظائف التدريس بالمراحل التعليمية المختلفة من بين خريجى المدارس والمعاهد والكليات التى لم يكن من طبيعة برامجها اعداد المعلم ، كما سمح بشغل وظائف التدريس بالمدارس الثانوية والاعدادية بعناصر لا يتفق اعدادها التربوى مع مستلزمات المراحل التى يعملون فيها . ونتج عن ذلك كله قصور فى قدرة المعلمين عن الوصول الى المستوى المطلوب .

وفى ضوء ماقدرته وزارة التربية والتعليم من مستويات معينة للكفاءة فى هيئات التدريس بكل مرحلة ، ظهر أن هناك أنواع مختلفة من المعلمين فى حاجة الى تأهيل أو استكمال تأهيل ، أو تحويل الى مرحلة تعليمة أقل ، أو الى عمل من نوع آخر .

واذ تغير المجتمع بفضل جهود الثورة العربية الى مستوى انسانى كنا نفتقده من قبل ، واصبحت الاشتراكية والديمقراطية والتعاونية أهدافا ودعائم لحياتنا فى الوقت الحاضر ، فان ترجمة هذه الاهداف الى اساليب سلوكية تحتاج الى جهد من القائمين على تربية النشء فى هذه الايام . فكما أن هذه المعانى جديدة على المتعلمين ، فهى جديدة كذلك على المعلمين أنفسهم .... فحياتهم كانت خليطا من خبرات – فى مجموعها – خاطئة لمعانى الديمقراطية وللسلوك الديموقراطى ،والسبب فى ذلك بطبيعة الحال هو الاستعمار وأعوانه وأساليبهم فى نشر الاتجاهات والمبادىء التى تتعارض مع مبادىء القومية العربية وروحها ، وفى تثبيت هذه الاتجاهات حتى يضمن الاستعمار لنفسه ولاعوانه مستقرا فى قلب الوطن العربى . فنشأت الفرقة والتنافس الضار والاهتمام بالمصلحة الشخصية ، وكلها أمور بعيدة عن معانى الاشتراكية والتعاونية .

ومن هنا كانت الامية فى الديموقراطية والاشتراكية والتعاونية عند المتعلم مثلها عند المعلم سواء بسواء ، ومسئوليته للعمل فى تحقيق أهداف المجتمع العربى الحديث واضحة وليست هينة ، وتنحصر فى ترجمة هذه الاهداف الى أنماط من السلوك يؤديها المتعلم فى حدود قدرته وفى ضوء المناهج الموضوعة ، وذلك يلقى على عاتق المعلم مسئولية كبرى ، وعلى المشرفين عليه مسئولية أكبر ، بالعمل على تكوينه تكوينا جديدا يتفق والفلسفة الاجتماعية التى ينادى بها زعيم الامة العربية .

ولذلك كان لزاما على **المنطقة التعليمية** أن تفكر مليا فى رفع مستوى المعلمين بها من ناحية ثقافتهم العامة ، وايجاد وسائل العلاج لكل حالة تكون فى حاجة الى رفع مستواها ، سواء كان ذلك من ناحية المادة أو الطريقة فيما يعود على المتعلمين بالفائدة ويحقق الاهداف التى من أجلها ينفق المجتمع من ميزانيته على المدارس لتكوين المواطن الصالح له .

الاهتمام بميدان العمل المالى والكتابى :

وليس الاهتمام موقوفا على المعلمين فقط ، وانما يتفرع فى شتى ميادين العمل الفنى والعمل الكتابى . فمما لا شك فيه أنهما صنوان متكافئان ، وليس بينهما ما هو أقل أهمية من الآخر ، ومسئوليتهما واحدة من حيث أثرهما فى العملية التعليمية . فأنواع العمل كلها انهى الا وسائل القصد منها هو الوصول الى اهداف وغايات ، ولذلك كان لابد أن تتكاتف كل الوسائل لتتحقق تلك الاهداف ، ولن يتم هذا التكاتف الا اذا سار كل فى طريقه المرسوم بخطى ثابتة الى الامام دون عقبات أو معوقات . فالعمل فى المنطقة التعليمية والوحدات التابعة لها متصل الحلقات ، أشبه ما يكون بالعجلة التى تدور ويشدها الى بعضها عدد من الاسلاك لا غنى للعجلة عن احداها لان التنظيم الشامل بينها يدفع بالعجلة دفعا منظما ..

واذ وضحت اهمية العمل المالى والادارى وعلاقته بباقى الاعمال الاخرى ، فتحرص المناطق على ايجاد نوع من التنظيم الواضح الخطوات لكل عمل فى هذا الميدان ، بحيث يشتمل تخطيط مشروعات التدريب بها على برامج للعاملين فى الجهاز المالى والكتابى .

تخطيط البرامج المحلية

لا شك أن تخطيط مشروعات التدريب المحلية فى المنطقة التعليمية يخضع لعوامل شتى اهمها الامكانيات المادية والبشرية التى يمكن أن تتعاون فى العملية التدريبية ، بالاضافة الى أهمية الاحتياجات التدريبية ومدى الحاح كل منها فى الافضلية على غيرها . **ومن العوامل المادية** مثلا ما يأتى :ـ

١ ـ الاعتمادات المدرجة فى الميزانية من بند ٦ الخاصة بمكافآت التدريب .

٢ ـ ما يمكن أن تقدمه توريدات المنطقة من أموال للصرف على خامات البرامج العملية والمطبوعات اللازمة لها .

٣ ـ مصاريف الانتقال التى يمكن صرفها للدارسين .

٤ ـ أماكن الدراسة وما تشتمل عليه من أدوات ومعنيات .

أما **الامكانيات البشرية** فهى لا تقل اهمية عن سابقتها وهى تشمل :ـ

١ ـ المحاضرون .

٢ ـ الموجهون .

٣ ـ الخبراء والمتخصصون .

٤ ـ المشرفون والاداريون والعمال .

وفى شيء من التبسيط يمكن الاشارة الى العناصر المتقدمة فيما يلى :ـ

اولا ـ الاعتمادات والمبالغ الخاصة بالصرف على البرامج التدريبية :

تتعدد ميادين الصرف على البرامج التدريبية فتشمل :ـ

(أ) مكافآت المشتغلين فى عمليات التوجيه والمحاضرة والاشراف والاعمال الادارية .

(ب) تكاليف الخامات والادوات اللازمة للبرامج ذات الطابع العملى ، كبرامج انتاج الوسائل التعليمية والتربية الفنية والمواد النسوية .

(جـ) نفقات انتقال الدارسين فى الزيارات والرحلات التى يتضمنها تخطيط البرنامج التدريبى .

(د) المطبوعات اللازمة لكل برنامج .

ولما كانت هذه العمليات تدخل فى نطاق **تخطيط البرامج التدريبية**، فانه يجب النظر اليها بعين الاعتبار ويتبع بشأنها ما يأتى :ـ

١ ـ يوزع نصيب التدريب فى المنطقة (من بند ٦ مكافآت) على البرامج المحلية المقترحة ، وذلك يقتضي بالتالى ان تحدد البرامج المراد تنفيذها فى اطار المبالغ المدرجة فى الميزانية ، حتى لا تكون هناك برامج دون مبالغ للصرف عليها .

٢ ـ وكذلك بالنسبة للخامات والادوات : فيفرد لها جانب خاص من المال ، ولا بأس من مساهمة التفاتيش الفنية فى هذا المجال بصرف بعض الخامات والادوات المودعة بمخازن المنطقة مما هو مقرر لتلاميذ المدارس لغرض تدريب المعلمين .

٣ ـ تحدد المبالغ اللازمة للصرف على انتقالات الدارسين فى برامج التدريب لتنفيذ الزيارات التى تتضمنها خطة البرامج ، ولا يجوز تكليف الدارسين بالانفاق ويكفيهم ما يبذلونه من جهد فى المواظبة على حضور التدريب والدراسة .

ثانيا ـ اعداد أماكن الدراسة للتدريب :

يعتمد التدريب فى المناطق التعليمية على دور التعليم التابعة للمنطقة ، ولئن كانت هناك قرارات بشأن الاستفدة من دور المعلمين والمعلمات كمراكز ثابتة للتدريب ، الا أنه يتعذر أحيانا عقد حلقات التدريب فى بعض هذه الدور بسبب بعدها عن وسائل المواصلات ، أو لوجود أماكن لمبيت الطالبات بها أو لعدم امكان تدبير أماكن فسيحة للاجتماعات التى تستوعب أعدادا كبيرة ، ومن هنا يصبح الاتجاه نحو المدارس الاخرى أمرا تحتمه

الضرورة ولكن بشرط أن يتمتع المكان المختار بكل مقومات مركز التدريب وهى :

١ ـ سهولة وصول الدارسين اليه .
٢ ـ توفر الاضاءة الطبيعية والصناعية فيه .
٣ ـ أن يحوى قاعة فسيحة للاجتماعات ، أو مكان يسهل اجتماع الدارسين فيه ، وتتصل به أماكن وغرف لحلقات المناقشة .
٤ ـ أن يحوى مكتبة تسد حاجة المدعوين لحضور التدريب .
٥ ـ توفر الوسائل التعليمية اللازمة والمعامل وورش النشاط المختلفة .
٦ ـ أن يجد الدارسون فيه أماكن للاستراحة .

ويراعى فى أثاث المدرسة التى تختار مركزا للتدريب أن يناسب أحجام الدارسين ، فلا يجوز مثلا ارغامهم على الجلوس فى مقاعد التلاميذ بالمدارس الابتدائية لان ذلك يكون مدعاة للمضايقة والاستياء الامر الذى ينعكس على اتجاهاتهم نحو العملية التدريبية ذاتها .

ثالثا ـ المحاضرون والموجهون والخبراء المتخصصون :

يتضمن تخطيط البرامج التدريبية موضوعات مختلفة تتطلب اختيار أصلح العناصر ذات الكفاية ، ونظرا لتعدد المحاضرات وتباين موضوعاتها فان الامر يتطلب وعيا من المسئولين عن تخطيط برامج التدريب بالعناصر البشرية اللازمة لوضعها فى مكانها المناسب كجزء أساسى فى خطة البرنامج . والتسجيل فى هذه الحالة خير معين لكى نتعرف بسهولة على كل من تقتضى الحاجة الاستعانة به وفى هذا المجال يمكن اتباع الآتى : ـ

١ ـ اجراء حصر كامل للكفايات العلمية فى كل منطقة ـ ويعد لذلك سجل خاص .

٢ ـ اعداد بطاقات لكل القادة من العاملين فى ميدان التربية والتعليم بالمنطقة مع تصنيفها طبقا لتخصصاتهم ، وعمل الفهارس اللازمة لهذا الغرض حتى يسهل الرجوع اليها فى اختيار المحاضرين والموجهين اللازمين .

٣ ـ اعداد بطاقات أخرى للقادة والخبراء فى مختلف الميادين ممن يعملون فى قطاعات البيئة المحلية الحكومية والشعبية ، وتعمل لها الفهارس أسوة ببطاقات العاملين فى المنطقة والوحدات التابعة لها ، لتكون مرجعا يستعان به فى سد حاجة البرامج التدريبية .

رابعا ـ اختيار مواعيد الدراسة وأثره على نجاح البرامج :

لاشك أن الاتجاه نحو تنفيذ برامج التدريب قبل بدء العام الدراسى ،

أو فى أثناء العطلات يؤدى بطبيعتـه الى تمكين الدارسـين الى الانتظام فى حضور التدريب نظرا لخلوهم من الاعمال فى هذه الفترة ، الا انه لا يمكن عمليا السير فى هذا الاتجاه وتنفيـذ جميع البرامج ، ولذلك كان لابد من توزيعها على مدار العام الدراسى بالقدر الذى لا يرهق كل من الدارسين أو القائمين على أعمال التدريب . وفى ضوء التجارب العديدة الماضـية ، ولكى تؤدى العملية التدريبية ثمارها وبتمكن الدارسون من الحضور الى أماكن التدريب دون احساس بالملل والارهاق فانه يمكن اتباع الآتى : —

١ — يحسن تنفيذ برامج التدريب فى المسـاء بحيث يعطى الدارسـون فسحة من الوقت للراحة بعد نهاية اعمالهم اليومية فى المدارس .

٢ — ولما كانت الدراسة فى المدارس الابتدائية أصبحت تسير على نظـام الفترتين ، فانه يمكن الاستفادة من هذا الوضع بحيث تتم عمليات التدريب على مرحلتين : احداهما لمدرسى الفترة الصباحية ، وتبدأ برامجها من الثانية بعد الظهر ويدخل فى عدادهم المدرسون الذين يعملون فى مدارس الشعب والتربية الاساسية . أما المرحلة الثانيـة فلمدرسى الفترة المسائية وتبـدأ برامجها من السـادسة مساء . وبذلك يتم التناسق فى مشروعات تدريب العاملين بمدارس المرحلة الابتدائية .

٣ — ولكن تؤتى العملية التدريبية ثمارها ، تنفذ البرامج فى وقت يمكن الدارسين من تطبيق ما حصلوه فى أعمالهم اليومية ، ولذا يحسن أن يركز تنفيذها فى النصف الاول من العام الدراسى بحيث لا يستبقى للنصف الثانى الا القليل .

٤ — ولما كانت مؤتمرات الادارة المدرسـية من أهم الوسائل التدريبيـة التى تساعد على حل مشكلات العمل ، فانه من المستحسن التعجيل بها ، وعقدها قبـل بدء الدراسة حتى يتهيـأ المشرفون والمعلمون لمواجهة كافة الاحتمالات التى تصحب بدء العام الدراسى .

خامسا — ضرورة الاستفادة من نتائج العمليات التدريبية :

لم تكن دعوة الدارسين لحضور برامج التدريب ، الا بقصد تحقيق أهداف معينة مؤداها احداث تغيـرات فى هؤلاء الافراد تسـاعدهم على النمو فى وظائفهم على النحو السابق الاشارة اليه ، ولذا كان من المرغوب فيه الابقاء على هؤلاء فى أعمـالهم التى دربوا من اجلها لفترة يسـتطيعون خلالها المساهمة فى تحسين العملية التعليمية فى ضـوء ما اكتسـبوه من خبرات أثناء التدريب . ولا يجوز مثلا أن ينقل من درب ليكون « مدرس فصل » ناجح الى عمل آخر كمدرس مادة بالصف السادس ، أو أن يعفى من تم تدريبه على أعمال المكتبات من عمله كأمين لمكتبة المدرسة لكى يعطى جدولا كاملا فى مادة تخصصه الى غير ذلك من الامور التى تضيع بواسطتها أهداف البرامج التدريبية ..

ولما كانت الكثرة من المدارس تتغاضى عن نتائج العمليات التدريبية التى يشترك فيها المدرسون العاملون بتلك المدارس ، فان هذا التغاضى له خطورته ، ولكى تعالج هذه المشكلة يقترح ما يأتى : ـ

١ ـ الا يدعى لحضور البرنامج التدريبى الا من تقتضى الحاجة ضرورة تدريبية ، وأن يكون شاغلا فعلا للوظيفة التى يراد تدريبه من أجلها.

٢ ـ الا ينقل الموظف المدرب فى عملية ما الى عمل آخر الا بعد ظهور آثار التدريب فى تنشيط العمل وتنميته ، وبعد أن يكون قد تولى بنفسه تدريب من سيخلفه فى ضوء ما اكتسبه من الخبرات السابقة .

٣ ـ وبالنسبة لمدرسى المرحلة الابتدائية يحسن الا يحول المدرس الى تدريس مادة أخرى غير التى درب من أجلها ، وخاصة بالنسبة لمدرسى المواد بالصفين الخامس والسادس ، اذ أن كثيرا ما ينقل المدرس لكى يعمل مدرس فصل ، وفرق كبير بين طبيعة أعمال مدرس الفصل وبين تدريس المادة لكبار التلاميذ وخصوصا مدرس التربية الفنية بالمرحلة الاولى الذى تخرج فى المدارس الصناعية ولا يتفق اعداده مع عملية مدرس الفصل .

٤ ـ الاستفادة بالخبرات التدريبية التى اكتسبها الموكول اليهم الاشراف على مكتبات المدارس بحيث يستمرون فى اشرافهم مهما كانت ظروف الجدول المدرسى ، اذ لا يجوز أن ينقل اليها غيرهم ممن ليست لهم خبرة فى هذا الميدان ، [illegible] أدى ذلك الى ثقل الحمل عليهم لفترة ما ، وحينئذ تتخذ الوسائل الكفيلة بتشجيعهم .

٥ ـ وكذلك الحال بالنسبة لمدرسى الدراسات العملية ، فهذه المادة تتفرع الى تخصصات عدة ، واذ يدرب المدرس فى أحد هذه التخصصات فلا يجوز أن يعطى شعبة فى غير التخصص الذى درب من أجله ، والا ضاعت قيمة التدريب وذهبت الجهود التى بذلت .

٦ ـ أن يتابع المختصون فى قسم الوسائل التعليمية بالمنطقة نشاط المدرسين فى انتاج الوسائل اللازمة لدروسهم فى مدارسهم ، وأن يولونهم بتوجيهاتهم ويقدمون لهم العون كلما كان ذلك ضروريا ، فذلك من شأنه تيسير عملية التعليم فى المدرسة .

٧ ـ الاستعانة بالناجحين فى برامج التدريب على أعمال الامتحانات فى الامتحانات العامة فى عمليات أساسية تشعر المدرسين بالتقدير والتشجيع بجانب الاستفادة من خبراتهم التى اكتسبوها أثناء التدريب .

سادسة ــ الاستفادة من المؤسسات الموجودة فى البيئة للتدريب المحلى :

يقتضى تخطيط البرامج المحلية دراسة كافة الامكانيات المادية والبشرية التى يمكن الاستعانة بها فى تنفيذ هذه البرامج على النحو السابق بيانه . وان كانت الطريقة التقليدية المتبعة حاليا بالمناطق قد اقتصرت على الاستفادة من الكفايات البشرية الموجودة فى محيط التربية والتعليم ، وأحيانا تتعدى ذلك قليلا الى بعض الاخصائيين الموجودين فى البيئة باعتبار أن ذلك العمل يربط المدرسة بالبيئة الا أن توسيع مجال الاستفادة بامكانيات البيئة يجب أن يتمد الى أبعد من هذا ، بحيث يصل الى كل ما فى هذه البيئة من امكانيات مادية ، سواء فى ذلك المصانع والمعامل والمؤسسات المختلفة التى يمكن ن تكون ميدانا لعمليات تدريبية عملية ، وحينئذ تتسع مجالات النشاط العملى ويحصل الدارسون على الخبرة فى ظروفها الطبيعية بأوسع مدى .

ومجال ذلك فى برامج الصناعات الزراعية ــ وتخصصات الصناعات المحلية بالنسبة لمدرسى الدراسات العملية والمدارس الصناعية ، والتربية الفنية .

سابعا ــ السجلات وبطاقات تدريب العاملين :

درجت المناطق التعليمية على تنظيم سجلات لقيد أسماء الدارسين فى برامج التدريب سواء المحلية منها أو المركزية لتسهيل عملية المتابعة ولتسجيل نتائج هذه البرامج ومستويات التقويم فيها ، لكن قانون نظام العاملين المدنيين فى خدمة الحكومة رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ يزيد من أعباء أقسام التدريب بالمناطق فى مجال التسجيل والبطاقات بالذات .

فتقضى المادة ١٥ من القانون بوضع المعين فى وظيفة تحت الاختبار لمدة سنة لتقرير صلاحيته ، وهذه الصلاحية تقتضى من المشرفين عليه أن يحكموا تدريبه على أعمال وظيفته وتقويمه من حين لآخر ومتابعة نتائج التدريب فيه .

كما أفرد القانون مادة بأكملها فى الفصل الثانى منه لشئون التدريب وهى المادة ٢٤ التى تنص على أن تتولى الوزارات والمصالح والهيئات العامة تحديد احتياجات تدريب العاملين بها وتوفر وسائله وتتبع نتائجه وفقا للبرامج التى تضعها كل منها فى مجال خطط اعداد العاملين لديها .

صحيفة تدريب العاملين :

فبالاضافة الى سجلات البرامج التى درجت اقسام التدريب على اعدادها ، يجب أن تعد صحيفة تدريب لكل عامل ، وتنظيم هذه الصحائف يحتاج الى فهرس أبجدى بأسماء جميع العاملين فى المنطقة والمدارس التابعة لها . بحيث توضح هذه الصحيفة موقف صاحبها بالنسبة للنشاط التدريبى فى ضوء ما سجل فيها من برامج ، وتنتقل هذه الصحيفة مع العامل من منطقة الى اخرى لتكون مرجعا لاستيفاء ما يفرضه القانون فى مجال التدريب .

هدف التفكير العلمى بين النظرية والتطبيق

- ٢ -

للدكتور احمد خيرى كاظم
كلية البنات ـ جامعة عين شمس

طريقة واحدة أم عدة طرق علمية :

قد يتبادر الى ذهن البعض من كثرة استخدام عبارة أسلوب التفكير العلمى أو خطوات الطريقة العلمية أن هناك طريقة واحدة للتفكير العلمى يستخدمها العلماء فى تفكيرهم وابحاثهم . وهذا غير صحيح لان التفكير العلمى لا يمكن أن نجده فى طريقة واحدة أو أسلوب واحد ، فهناك عدة طرق وأساليب ، طالما أنها تتفق مع الخصائص الاساسية المميزة للتفكير العلمى فهى طرق وأساليب علمية . ومن هذه الخصائص أنها تعتمد على الحقائق وتستخدم أسلوب التحليل الى عناصر ومكونات ابسط فى حالة الظواهر أو المشكلات المعقدة ، وتستخدم أسلوب فرض الفروض والتجريب والملاحظة الدقيقة ، واستخدام أساليب القياس الدقيق والمعالجة الرياضية الاحصائية للبيانات والمعلومات وغيرها من الاساليب التى تتضمن خصائص واتجاهات التفكير العلمى .

ولذلك فان الاتجاه المقبول والذى نفضله هو أن نستخدم عبارات الطرق العلمية أو أساليب التفكير العلمى بدلا من الطريقة العلمية وأسلوب التفكير العلمى . وفى ضوء هذا المفهوم يمكننا أن نميز بين الطريقة « التكنيكية العلمية » Technical method وطريقة البحث العلمى Research method اذ يستخدم الآن العلماء والفنيون العلميون الطريقة « التكنيكية » بكثرة فى المجالات العلمية التكنولوجية ، وهى تختلف عن طريقة البحث العلمى أو طريقة حل المشكلات فى أنها لا تستخدم للوصول الى اكتشافات جديدة أو حلول لمشكلات معينة ، وانما هى أساسا تستخدم فى المجالات التطبيقية العملية ، وهى تتطلب دقة ومهارة فى اتباع خطوات للعمل سبق أن درست وجربت وثبت صلاحيتها فى الاعمال المتصلة بهذه المجالات . وتشمل هذه الطريقة الخطوات الآتية : فهم خطوات العمل المرسومة واتباعها بكل دقة ، القيام بملاحظات دقيقة أثناء العمل ، تسجيل النتائج وتنظيمها . وواضح أن هذه الخطوات تختلف كثيرا عن خطوات التفكير العلمى التى سبق ذكرها وهى التى تستخدم عادة لتشير الى طريقة البحث العلمى .

ومن ناحية اخرى ، فهناك بعض انماط من التفكير العلمى لا تتقيد باستخدام خطوات طريقة البحث او الطريقة التكنيكية ، فالعالم فى مجال الذرة مثلا قد يعتمد فى تفكيره على أساليب رياضية واحصائية للتنبؤ بنتائج معينة فى دراساته وأبحاثه . كما أن بعض العلماء ساعدهم خيالهم الخصب ونفاذ بصيرتهم وحدسهم من تحقيق قفزات فى تفكيرهم الى

الامام للوصول الى حل صحيح للمشكلة دون التقيد بالخطوات القادمة في التفكير التى تعتبر فى مثل هذه الحال خطوات بطيئة نسبيا . ويؤكد عدد كبير من العلماء قيمة الحدس وأهميته فى البحث العلمى . ويقصد بالحدس الافكار الموضحة أو الحلول التى تومض وتطرأ على الفكر فجأة دون أن يكون الفرد قد تعمد تكوينها . وقد تكون هذه الافكار هى الحلول الصحيحة ، أو أنها تساعد فى التوصل الى ادراك علاقة او علاقات بين أشياء وأفكار لم يتوصل الفرد الى ادراكها من قبل . وعادة ما يحدث هذا الحدس عندما يكون الفرد قد ترك التفكير الواعى فى الموضوع أو المشكلة بعض الوقت ، وانصرف الى القيام بأنواع أخرى مخالفة له من النشاط . وليس بالضرورى أن تكون جميع الحدوس التى يتوصل اليها الافراد صحيحة ، فقد يكون الحدس صحيحا وقد يكون خاطئا ، كما أن الحدوس الصحيحة تتفاوت فى قيمتها وأهميتها فى التفكير وفى حل المشكلات ، ويتوقف ذلك على ما يتوفر لدى الافراد من ذكاء وبصيرة نافذة ، ومن خبرات كافية عن الموضوع أو المشكلة ، وعلى مدى التفكير والفهم العميق لجوانبها المتعددة .

وهكذا نرى ان التفكير العلمى لا توجد له طريقة معينة واحدة ، وانما توجد له أكثر من طريقة وأكثر من أسلوب فى التفكير . ويتوقف اختيار الافراد واستخدامهم لاحدى هذه الطرق او الاساليب أو بعضها دون الآخر فى مواقف معينة تتطلب التفكير ، على عوامل ترتبط بطبيعة هذه المواقف والمشكلات وأوجه النشاط التى تتضمنها والهدف منها ، وما يتوفر لدى الافراد من استعدادات وقدرات وخبرات خاصة تمكنهم من استخدام هذه الطرق والاساليب وممارسة انواع التفكير اللازمة على نحو فعال .

وسائل تحقيق هدف التفكير العلمى :

أوضحت لنا التفسيرات السابقة ان التفكير العلمى ليس بالشىء البسيط الذى يمكن تنميته لدى الفرد وممارسته على صورة فعالة فى يوم وليلة . ذلك لانه يتطلب أحداث تغيرات هامة فى مهارات واتجاهات لدى الافراد وفى سلوكهم عموما . وتحدث مثل هذه التغيرات السلوكية عادة ببطء ، وتحتاج الى وقت كاف وخبرات تربوية مستمرة هادفة حتى تظهر بشكل واضح وملموس فى تفكير الافراد وسلوكهم . ولكى تؤدى الأثر التراكمى لهذه الخبرات الى احداث التغيرات المرجوة ينبغى الا نترك هذه الخبرات دون تخطيط وتنظيم يكفل استمرارها وتتابعها وتكاملها ضمن النشاط التعليمى والتربوى خلال سنوات الدراسة ، وان نعمل باستمرار على تحسينها كغيرها من نواتج التعلم الاخرى .

وتهدف التربية كما نعلم الى تغيير انماط سلوك الافراد بالمعنى الشامل للسلوك ، ولذلك لا يمكن ان تقتصر أهداف أى برنامج تربوى شامل على مجرد الاهتمام بهدف المعلومات فحسب وجعل المعلومات غاية فى ذاتها والا أصبحت التربية كعملية ونواتج معا محدودة للغاية ، وقاصرة عن تحقيق نواتج تعلمية هامة أخرى مثل المهارات والاتجاهات والقيم والعادات والميول . وتتضمن هذه النواتج بطبيعة الحال العناصر السلوكية

للتفكير العلمى . وعلى الرغم من ذلك ، فكثيرا ما نتجاهل فى الواقع التعليمى هذه الحقيقة اذ ينصرف كل الاهتمام أو معظمه الى تدريس المعلومات فحسب ، وكفاية فى ذاتها فى معظم الحالات ، دون الاهتمام بالاهداف التربوية ونواتج التعلم الاخرى . ويرجع ذلك الى عدة أسباب منها ما يتصل بالمقررات الدراسية ، وأساليب التدريس والادوات والوسائل التعليمية ، واعداد التلاميذ فى حجرات الدراسة ، والمدرس واعداده ، والاشراف والتوجيه الفنى للمدرسين ، وتقويم التلميذ والمدرس ووسائله . ولسنا بصدد ان نتناول فى هذا السياق مناقشة هذه الاسباب، وسوف نخص بقية الحديث فى هذا المقال على بيان بعض اساسيات التدريس الهامة وأساليبه التى يمكن أن تخدم فى تحقيق أهداف التفكير العلمى **والاتجاهات العلمية فى التدريس عموما وفى مجال تدريس العلوم على وجه الخصوص .**

ليس هناك طريقة واحدة أو أسلوب واحد فقط فى التدريس لتحقيق هدف التفكير العلمى ، ولكننا نرى انه يتوفر فى جميع الطرق والاساليب التعليمية امكانيات يمكن فى ضوء معايير مقبولة أن يستخدمها المدرس ويوجهها لكى تسهم بدرجات متفاوتة فى تحقيق هذا الهدف . فمثلا ، يتوفر فى طرق العمل والبيان العملى والمحاضرة ، واستخدام أساليب اثارة الاهتمام والمشروعات وحل المشكلات والمناقشة ، واستخدام وسائل تعليمية كالافلام والرحلات والكتاب المدرسى الجيد : امكانيات يمكن أن تستخدم من جانب المدرس للاسهام فى تحقيق هدف التفكير العلمى . هذا وان الاسس التى يقوم عليها تعلم المهارات والاتجاهات المتضمنة فى التفكير العلمى لا تختلف عن الاسس العامة التى تراعى فى اختيار خبرات التعلم لتحقيق الاهداف التربوية الاخرى والتى يمكن ان نلخصها كالآتى :

١ ـ أن تتيح الخبرات الفرص للمتعلمين لممارسة أنواع السلوك الذى تتضمنه الاهداف التربوية .
٢ ـ ان تكون الخبرات مناسبة لمستويات المتعلمين واستعداداتهم الحاضرة بحيث تمكنهم من القيام بالسلوك المرغوب فيه .
٣ ـ أن تحقق الخبرات للمتعلمين اشباعات معينة حين يقومون بأنواع السلوك التى تتضمنها الاهداف .
٤ ـ ان تؤدى نفس خبرة التعلم الواحدة عادة الى نتائج تعليمية متعددة .
٥ ـ أن تستخدم خبرات متعددة ومتنوعة فى تحقيق نفس الهدف .

وعلى ذلك فان التلميذ أو المتعلم لكى يتعلم التفكير العلمى ينبغى أن تتيح له خبرات التعلم الفرص المتعددة التى يقوم فيها بأنواع من التفكير العلمى يمارس فيها أنواع السلوك التى يتضمنها هذا التفكير وان يراعى فى اختيار النشاط والخبرات التى سوف يحدث خلالها تعلم التفكير ان تكون مرتبطة بمشكلات حقيقية لها بعض الاهتمام من جانب المتعلمين ، كأن ترتبط ببعض ميولهم أو حاجاتهم أو جوانب من البيئة التى يعيشون فيها وتثير اهتمامهم لكى يحققوا اشباعات مرضية لهم أثناء قيامهم بهذا النشاط ، وان تكون الخبرات والمشكلات فى حدود قدراتهم وخبراتهم الحالية ، والا تكون من السهولة أو الصعوبة للغاية بحيث لا تثير التلاميذ ولا تشجعهم على احداث الاستجابات المرغوب فيها ، فلا تكون المشكلات

مثلا من النوع الذي يسهل الوصول الى حلول مباشرة لها بالرجوع الى كتاب أو مرجع أو أى مصدر معين آخر يتضمن الحل المباشر للمشكلة ، وانما تكون من النوع الذى يتطلب التفكير والربط بين الحقائق والافكار المختلفة لكى يتوصل المتعلم بنفسه الى ايجاد حلول لها . ومن ناحية أخرى ، ينبغى الا تكون المشكلات صعبة وفوق مستوى قدراته وخبراته الحالية لانها فى مثل هذه الحال لن تحقق هدفها وقد تؤدى الى نتائج عكسية غير مرغوب فيها . وفى كل الحالات ينبغى أن نتيح الفرص امام التلاميذ للتفكير بأنفسهم والا نقدم لهم من جانبنا حلولا جاهزة للمشكلات التى يدرسونها .

وفى بعض تجارب التعلم التى أجريت لمعرفة ما اذا كان من المفيد ان يتعلم التلاميذ صورة معينة من التفكير العلمى لاستخدامها فى حل المشكلات ، بينت النتائج ان التلاميذ فى سن المدرسة الاعدادية والثانوية يستطيعون أن يتعلموا ويستخدموا عدة طرق مختلفة فى حل المشكلات . وان بعض التلاميذ لديهم من الخبرة والبصيرة ما يمكنهم من حذف بعض الخطوات البينية فى التفكير احل المشكلات ، بينما كان على بعض التلاميذ الآخرين ان يمروا فى تفكيرهم بخطوات تفصيلية فى كل مرحلة من مراحل التحليل فى حل المشكلة . وبينت النتائج أيضا ان التلاميذ بطيئى التعلم قد اظهروا تحسنا ملموسا فى التفكير عندما تعلموا طريقة معينة لاتباعها فى حل المشكلة ، بينما لم تفد كثيرا هذه الطريقة من ذوى الذكاء العالى ، اذ انهم فى بعض الحالات يحققون قفزات عقلية واسعة فى تفكيرهم لحل المشكلة دون التقيد بخطوات جامدة لطريقة معينة فى التفكير أو اتباع صور تفصيلية لحل المشكلات للوصول الى الحل خطوة بعد خطوة .

كما بينت نتائج دراسات أخرى أن التلاميذ الذين نظمت لهم مناهج وطرق التدريس بحيث تشمل خبرات ومواقف تعليمية تهدف الى تنمية فهم التلاميذ لطرق التفكير العلمى والمهارات والاتجاهات التى تتضمنها ، وتتيح لهم الفرص لاستخدامها وممارستها ، قد حققوا نموا كبيرا فى قدراتهم على استخدام التفكير العلمى فى حياتهم داخل المدرسة وخارجها . وتؤكد هذه النتائج أن طرق وأساليب التدريس التقليدية التى تعطى اهتمامها للمعلومات فحسب لا ينشا عن استخدامها عادة أى تغيرات سلوكية لها دلالتها فيما يتصل بقدرات التلاميذ على استخدام الطرق العلمية فى التفكير . وقد وجد أن تحصيل المعلومات بالنسبة للتلاميذ الذين درسوا بالطرق التى تهتم بتعلم التفكير العلمى لا يقل عن تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطرق والاساليب التى تهتم بتحصيل المعلومات فحسب . وتتفق نتائج هذه الدراسات فى أن تنمية فهم التلاميذ للتفكير العلمى وتعلمهم كيفية استخدام هذا التفكير ينبغى أن تنال من المربين مزيدا من الاهتمام ، وأن يخطط لها ضمن نشاط المناهج الدراسية مثلما نفعل بالنسبة لهدف المعلومات وغيره من الاهداف التربوية الاخرى .

ويوجد فى مجال تدريس العلوم طرق وأساليب ووسائل تعليمية متعددة يتوفر فيها امكانيات خصبة للاسهام فى تحقيق أهداف التفكير العلمى والاتجاهات العلمية ، ومن أمثلتها تجارب العمل والتداريب العملية ، وتجارب العرض أو البيان العملى ، والافلام ، والرحلات ،

والاسلوب التاريخى . وفى كل هذه الحالات وغيرها ينبغى الا نقلل من اهمية دور المدرس ومدى تأثر تلاميذه بطرق تفكيره واتجاهاته وأفعاله وهذا يتطلب أن يكون المدرس قدوة لتلاميذه فى مثل هذه النواحى ، وأن يتفهم جيدا العناصر السلوكية التى يتضمنها التفكير العلمى ، وأن يحياها ويمارسها مع تلاميذه فى نشاطه داخل حجرة الدراسة وخارجها .

الاسلوب التاريخى والتفكير العلمى :

وسوف نختار من بين هذه الطرق والاساليب الاسلوب التاريخى فى تدريس العلوم لنبين فوائده وعلى الاخص فى تحقيق أهداف التفكير العلمى والاتجاهات العلمية ، وذلك باعتبار انا طرق والاساليب الاخرى مألوفة لجميع المدرسين ويستخدمها عدد كبير منهم فى تدريسهم اليومى .

ان تاريخ العلم حافل بالافعال والاكتشافات العلميـة التى قام بها وتوصل اليها عدد من الشخصيات الانسانية البارزة فى تاريخ العلم . وقد كان لعدد من هذه الاكتشافات العلمية اكبر الأثر فى تطوير العلم الى نظام خاص به يجمع بين النظرية والتجربة ، وفى تطويره من مرحلة العلم من أجل فهم الطبيعة والكون من حولنا الى مرحلة استخدام العلم وتطبيقاته فى مختلف نواحى الحياة العملية فى مجالات الصناعات المختلفة والزراعة والاتصال والنقل وغيرها من المجالات المرتبطة بحياة الانسان . وقد أدى تطور العلم والتكنولوجيا الى تطور هائل فى حياة المجتمعات الانسانية . وتفيدنا دراسة تاريخ العلم فى تنمية فهمنا لمعنى العلم وأهم خصائصه وعلاقاته بالمجتمعات الانسانية وتطورها . ومن الاساليب التى يمكن أن تسهم فى تحقيق ذلك ، دراسة تاريخ حياة بعض الشخصيات البارزة فى تاريخ العلوم ، ودراسة بعض القصص العلمية التى تتصل بحياة هؤلاء العلمـاء ومكتشفاتهم ، ودراسة حالات معينـة من تاريخ العلم Case history in science.

وتسهم دراسة تاريخ حياة العلماء أو القصص العلميـة فى تحقيق أهداف تربوية لا تتصل بدراسة ناحية معينة من تاريخ العلم فحسب ، وانما تتصل أيضا بحياتنا وتفكيرنا فى عالمنا الحاضر ، ويمكن للتلاميذ خلال دراستهم لها أن يتبينوا معنى العلم ، وأنه لا يقتصر على مجموعة المعارف والحقائق العلمية التى تراكمت فترة بعد أخرى ، كما أنه لا يقتصر أيضا على الافكار النظرية البحتة والملاحظات الدقيقة التى توصل اليها عدد من العلماء وانما يجمع العلم بينها وبين التجربة والتطبيق العملى ، وانالطرق العلمية والاتجاهات العلمية التى استخدمها العلماء فى تجاربهم وملاحظاتهم وتفكيرهم عموما ، والتى مكنتهم من الوصول الى مكتشفاتهم العلمية هى جزء لا يمكن أن نفصله عن العلم . واستخدام مثل هذا الاسلوبالتاريخى اذا أحسن اختيار وتنظيم محتواه يمكن أن يسهم اسهاما كبيرا فى توضيح التتابع والاتصال والوحدة التى يتصف بها العلم فى تطوره . وخلال مثل هذه الدراسـة يتبين للتلاميذ كيف تتطور الحقـائق والمفاهيم العلميـة والوسائل التى يستخدمها العلماء فى ذلك ، وكيف أنه توجـد وراء كل كشف علمى جديد جهود علمية مضنية مستمرة وتجارب عديدة ساهم فيها عدد من العلماء ، وكيف ان هؤلاء العلماء بأفكارهم والحقائق الجديدة

التى توصلوا اليها قد مهدوا الطريق أمام غيرهم للقيام بتجارب أخرى جديدة والوصول الى اكتشافات ومعارف جديدة وهكذا ينمو العلم ويتطور .

كذلك يتضمن الاسلوب التاريخى دراسة حالات معينة من تاريخ العلم ويمكن أن تختار خبرات التعلم المتصلة بهذه الحالات وتنظم حول موضوعات عريضة مثل الضغط الجوى ، الكهربية ، المغنطيسية ، الاحتراق والاكسدة ، النظرية الجزيئية ــ الذرية ، النشاط الاشعاعى للمواد ، المرض والميكروب . وعادة ما تحدد عند دراسة حالة معينة الابعاد الزمنية لها ، بحيث يدرس التلميذ تطور الاحداث والوقائع العلمية والظروف المختلفة خلال فترة معينة من الزمن قد تكون قرناً أو نصف قرن من السنين أو أكثر أو أقل . ويؤكد فى دراسة الحالة وحدة الموقف او الموضوع الذى تتناوله الحالة خلال تلك الفترة .

ويحبذ كثير من المربين استخدام الاسلوب التاريخى لما له من اسهامات عديدة فى مجال تدريس العلوم ، فهم يرون أن المتعلمين يمكنهم أن يحققوا درجة عالية من الدافعية والاشباع فى تعلمهم ، اذا درسوا المادة العلمية فى أبعادها التاريخية وتبينوا الجهود والاكتشافات العلمية المختلفة المرتبطة بها ، والتى توصل اليها العلماء خلال تلك الفترة الزمنية المعنية ، وربطوا بينها وبين الظروف والعوامل المختلفة التى اثرت فيها وتأثرت بها خلال تلك الفترة . وهو فضلا عن ذلك يسهم فى تحقيق أهداف متعددة نهدف اليها فى تدريسنا للعلوم فى مراحل التعليم العام ترتبط بالفهم الوظيفى للمعلومات والقوانين والمفاهيم العلمية ، وطرق التفكير العلمى ، وتوضيح الاتصال بين النظرية والتجربة والتطبيق فى العلم ، وتوضيح اسهامات العلم وتطبيقاته فى تطوير المجتمعات الانسانية ، وتقدير جهود العلماء والدور الاجتماعى للعلم ، وكل ذلك يجعل لاستخدام هذا الاسلوب امكانيات متعددة يمكن الاستفادة منها فى تحقيق أهداف تدريس العلوم وعلى الاخص الاسهام فى تحقيق هدف التفكير العلمى .

وفى ضوء ما تقدم نذكر فيما يلى بعض الافكار والاتجاهات التى يمكن أن يسترشد بها المدرس فى اختيار وتنظيم خبرات للتعلم هادفة لتحقيق هدف التفكير العلمى .

- الابتعاد عن جعل تعلم المعلومات غاية فى ذاتها فحسب ، وأن يخطط لاستخدامها لتنمية الفهم الوظيفى ، وتنمية مهارات واتجاهات التفكير العلمى وغيرها من نواتج التعلم المرغوب فيها التى تتضمنها بقية الاهداف التربوية . فالمعلومات يمكن أن يخطط لاستخدامها فى مواقف التعليم بحيث يحصل عليها التلاميذ كجزء من العملية الكلية لحل بعض المشكلات مثلا . ومثل هذا الاستخدام للمعلومات سوف يوضح للتلاميذ أهمية هذه المعلومات وكيفية الحصول عليها ، ويحقق فهما وظيفيا لها .

- أن يقدم للتلاميذ تفسيرات عن طبيعة التفكير العلمى بما يتناسب ومستويات نموهم ، وأن يبين لهم أهمية استخدام التفكير العلمى فى حياتهم ، وأن يتيح لهم الفرص لممارسة العناصر السلوكية الهامة التى

يتضمنها هذا التفكير فى مواقف ومشكلات تتدرج فى صعوبتها الى أن نصل بهم فى النهاية الى مواقف ومشكلات تتحدى تفكيرهم .

● أن يشجع التلاميذ على القيام بملاحظات دقيقة لما يوجد حولهم من أشياء وظواهر مختلفة ، ويدربهم على تجميع هذه الملاحظات والربط بينها وتفسيرها والوصول الى استنتاجات سليمة ، وأن يتيح لهم تعلم ذلك فى مواقف مختلفة وتحت ظروف مختلفة .

● أن يعمل على تنمية مهارات واتجاهات التفكير العلمى على أنها أنواع من السلوك ترتبط بالقدرات الكلية للتلاميذ ، لا يستخدمها فقط فى مقرر دراسى معين أو فى موقف معين ، وانما لها امكانيات الاستخدام فى مختلف المواقف وفى حل المشكلات التى تصادف نشاطهم الدراسى داخل المدرسة وفى حياتهم اليومية خارجها .

● الاهتمام بالنشاط العملى فى العمل ، وتوفير خبرات التعلم التى تتيح لهم فرص التعلم عن طريق العمل ، مع الاهتمام بتنمية الفهم السليم والتفكير السليم لما يقومون به من نشاط عملى ، ذلك لان التعلم عن طريق العمل يكون أفضل ما يكون عندما يفكر التلميذ تفكيرا سليما عما يقوم به من أعمال . ويراعى الا يقتصر نشاط المعمل على تداريب عملية فحسب ، وانما يشمل أيضا بعض التجارب المناسبة التى تتطلب من جانب التلاميذ تحمل المسئولية فى العمل والتفكير المستقل .

● أن يناقش المدرس مع تلاميذه الافكار الخاطئة والخرافات الشائعة فى بيئتهم ويبين لهم خطأ هذه الافكار والخرافات وأنها لا تقوم على أى حقائق وادلة علمية ، ومن ناحية أخرى ، يناقش معهم بعض المشكلات الموجودة فى البيئة والتى تتطلب حلولا علمية وان يساعدهم على فهم هذه المشكلات ، وكيفية الاسهام فى ايجاد حلول لها علمية .

● الاهتمام باستخدام أسلوب القصص العلمية ضمن أساليب التدريس والوسائل التعليمية الاخرى التى يستخدمها ضمن تدريسه ، وأن يشجع التلاميذ على القراءة الحرة حول موضوعات تتصل بتاريخ حياة بعض الرواد الاوائل فى العلم وبعض القصص العلمية الهادفة لتنمية فهم معنى العلم والطرق العلمية فى التفكير .

● أن يدرك المدرس دائما أن تأثير الافعال أشد وأكثر فاعلية من تأثير الاقوال ، وان يحرص دائما على ان يكون قدوة لتلاميذه فى تفكيره وسلوكه وعموما فيما يتصل بممارسة المهارات والاتجاهات العلمية .

توصيات

الاجتماع التنظيمي لحملة محو الأمية في البلاد العربية

المنعقد بالاسكندرية من ٢ – ٨ ابريل ١٩٦٥

فى ضوء ما استخلصه الاجتماع من قرارات وتوصيات المؤتمر الاقليمي لتخطيط وتنظيم برامج محو الامية فى البلاد العربية الذى عقد بالاسكندرية خلال شهر أكتوبر ١٩٦٤ ، وعلى أساس ما درسه المجتمعون من مشروعات ومخططات تقدمت بها البلاد العربية فى الاجتماع الحالى ، ونتيجة لما لمسته من حاجات وصعوبات تواجهها البلاد العربية فى هذه المرحلة الهامة من مراحل محو الامية ، ورغبة فى أن تبدأ الحملة العربية لمحو الامية فى نوفمبر ١٩٦٥ بداية ناجحة تؤكد العزم والاصرار ، وتبث روح الجد والمثابرة والتنظيم فى هذه المرحلة والمراحل التالية ، فان الاجتماع يتقدم بالتوصيات التالية :

(أ) توصيات خاصة بالبلاد العربية :

١ – يوصى الاجتماع البلاد التى أتمت وضع مخططاتها بانجاز كافة الاستعدادات اللازمة لبدء الحملة لمحو الامية ووضع الترتيبات النهائية لها قبل حلول شهر نوفمبر سنة ١٩٦٥ .

٢ – يوصى الاجتماع البلاد التى أتمت وضع التشريعات والمخططات الخاصة بمحو الامية ولكنها لم تقر بعد ، بأن تبذل كل مافى وسعها لاقرارها قبل حلول شهر نوفمبر سنة ١٩٦٥ حتى يتسنى لها أن تتخذ الاهبة للعمل فى الموعد المحدد .

٣ – بالنسبة للبلاد التى وقفت فى التخطيط عند المرحلة الاولى أو التى وضعت مخططات عامة فان الاجتماع يوصى باستكمال بقية المراحل والتفاصيل حتى تكون الخطط شاملة ومستكملة لجميع عناصر العمل .

٤ – بالنسبة للبلاد التى لم تضع بعد المخططات أو التشريعات اللازمة للعمل فى محو الامية فان الاجتماع يوصى بالاسراع فى انجاز هذه الاعمال مسترشدة فى ذلك بالمخططات والتشريعات التى أعدتها بقية البلاد العربية وبالاسس والاتجاهات العامة التى ظهرت من دراسة هذه المخططات والتشريعات .

٥ – رغبة فى احاطة بدء الحملة بأفضل عوامل النجاح والتعبئة ، ونظرا لكونها من أهم المشروعات فى كل دولة . يناشد الاجتماع رؤساء البلاد العربية بأن يتولوا شخصيا اعلان بدء الحملة .

٦ – نظرا للارتباط الوثيق بين التعليم الابتدائى وبين العمل فى محو الامية ، ونظرا الى أن الاطفال الذين لا تستوعبهم المدارس الابتدائية هم المصدر الذى تتسرب منه جيوش الاميين الجدد ،

فان الاجتماع يوصي بأن يعمل كل بلد عربي بأقصى ما يستطيع على توسيع قاعدة التعليم الابتدائي بحيث تستوعب جميع الملزمين من بنين وبنات فى أقصر وقت ممكن .

كما يوصي الاجتماع المسئولين عن التعليم الابتدائي باعطاء أكبر قسط من العناية لرفع مستوى تعليم القراءة والكتابة والحساب فى المدرسة الابتدائية حتى يتخرج فيها التلاميذ وقد أتقنوا هذه المواد اتقانا يقطع الطريق على ارتدادهم الى الامية .

٧ ــ رغبة فى دفع الاميين الى الاقبال على التعلم ، وحفزا لهم على الانتظام فى الدراسة وتمكينا لهم من المساهمة بكل طاقاتهم فى تطوير المجتمع العربى ، وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص ، يوصى الاجتماع بجعل برامج محو الامية وتعليم الكبار جزءا متكاملا مع نظام التعليم العام بحيث يستطيع الدارس الذى تتوفر له القدرة والارادة أن يواصل تعليمه فى جميع مراحل التعليم .

٨ ــ نظرا الى أن المرأة تمثل نصف المجتمع ، ونظرا الى أن نسبة الامية بين النساء أكبر من نسبتها بين الرجال بحيث أن العمل على خفض هذه النسبة بينهن يؤثر على خفض النسبة العامة للامية فى كل بلد ، وتمشيا مع تطور المجتمع العربى وزيادة مسئولية المرأة بالنسبة لبيتها وعملها فان الاجتماع يوصى البلاد العربية بالعمل على تذليل جميع العقبات والتغلب على كافة الظروف التى تحول دون التوسع فى تعليم المرأة العربية واعطائها حقها فى محو الامية .

٩ ــ تمثل مرحلة المتابعة جانبا هاما من جوانب العمل فى محو الامية ، اذ أنها تثبت ما تعلمه المتخرجون فى الفصول وتمنع ارتدادهم الى الامية . كما أنها ترفع من مستوى الجماهير الغفيرة من انصاف الاميين الذين يلمون بالقراءة والكتابة دون أن يستطيعوا استخدام هاتين المهارتين فى مناشط الحياة فى مجتمعهم ، ولذا يوصى الاجتماع بضرورة العناية بهذه المرحلة ، سواء بتيسير الفرص التعليمية أو باعداد المواد والكتب اللازمة لها .

١٠ ــ رغبة فى توفير العدد اللازم من المعلمين المدربين على العمل فى محو الامية وتعليم الكبار ، يوصى الاجتماع بادخال موضوع تعليم الكبار ومحو الامية فى مناهج دور ومعاهد اعداد المعلمين ، ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتدريبهم على هذه الموضوعات نظريا وعمليا .

١١ ــ نظرا لاهمية معرفة تكلفة تعليم الامى فى وضع مخططات محو الامية وتقدير ميزانيتها ونظرا للحاجة الى هذه المعلومات للمقارنة بين انجازات البلاد العربية ومعرفة الاتجاهات المالية السديدة فيها ، ونظرا لعلاقة هذه المعلومات بالحصول على المعونات المختلفة فان الاجتماع يوصى البلاد العربية بضرورة اعطاء هذه الناحية ما تستحقه من عناية وتضمينها جميع مخططاتها على أن تتبع التقديرات الاولية التى تشتمل عليها الخطة بحساب منضبط للنفقات الفعلية . كما يوصى بمعاونة مركز تنمية المجتمع العربى بسرس الليان على اجراء الدراسة المقارنة فى هذا الصدد .

١٢ ــ نظرا لما لمحو الامية من أثر كبير على التحرر الاجتماعى والنمو الاقتصادى والتطور الثقافى والحضارى فان الاجتماع يوصى بالربط بين برامج محو الامية وبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية الثقافية سواء فى اختيار قطاعات الاميين الذين يلتحقون بالدراسة أو فى البرامج التعليمية أو فى برامج الثقافة والتوجيه المهنى .

١٣ ــ رغبة فى الاسراع فى انشاء الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية الذى تشرف عليه الامانة العامة لجامعة الدول العربية والصندوق العربى المشترك فان الاجتماع يناشد البلاد العربية سرعة اقرار مشروع هذا الجهاز فى أول اجتماع مقبل لمجلس جامعة الدول العربية .

١٤ ــ رغبة فى موافاة البلاد العربية بما تحتاجه من معونات أو أدوات فان الاجتماع يوصى بأن يقوم كل بلد عربى بتحديد حاجاته من الخبراء والادوات التعليمية والمطابع والكتب والورق وغير ذلك من مستلزمات العمل وارسال هذا البيان الى الامانة العامة لجامعة الدول العربية حتى يتسنى تنسيق هذه المطالب والعمل على الوفاء بها .

١٥ ــ نظرا لطول ما عانته اليمن من تخلف كان له أكبر الاثر فى ضخامة مشكلة الامية فى هذا القطر فان الاجتماع يناشد البلاد العربية بأن تبادر بتقديم المعونة الثقافية والمادية العاجلة كما تطالب الامانة بجامعة الدول العربية بايفاد بعثة لاجراء مسح ثقافى فى اليمن والتقدم بمقترحات عملية للتغلب على مشكلة الامية فى هذه البلاد .

١٦ ــ نظرا للتسلط الاستعمارى فى عمان الذى ادى الى تخلفها ثقافيا واجتماعيا فان الاجتماع يناشد البلاد العربية مد يد المعونة الثقافية الى عمان الشقيقة وتزويد أبنائها بما يرفع عنهم وصمة الجهل والامية .

١٧ ــ يؤكد الاجتماع اهتمامه البالغ لحل مشكلة الامية بين اللاجئين الفلسطينيين كخطوة من خطوات اعادة الحرية والاستقلال الى فلسطين العربية .

١٨ ــ تعانى امارات ومشيخات الخليج العربى من محاولات استعمارية تهدف الى اضعاف الثقافة العربية فى هذا الجزء الغالى من الوطن العربى . لذلك فان الاجتماع يوصى البلاد العربية ببذل المزيد من الجهود فى سبيل محو الامية هناك ومد يد المعونة لتعزيز اللغة العربية لدى أبناء الخليج العربى .

١٩ ــ لما كان البدو الرحل يمثلون جزءا هاما من السكان فى البلاد العربية فان الاجتماع يوصى بضرورة العناية بدراسة ظروف حياتهم والعمل على تهيئة الفرص التعليمية لهؤلاء المواطنين .

٢٠ ــ تمكينا للبلاد العربية من تبادل الخبرات فى مجال الكتب والمواد التعليمية يوصى الاجتماع بأن يقوم كل بلد عربى بارسال ٢٠ نسخة من الكتب والمطبوعات المؤلفة لمحو الامية وتعليم الكبار الى قسم التوثيق والتبادل بمركز تنمية المجتمع بسرس الليان تمهيدا

لتوزيعها على البلاد العربية الاخرى وعلى الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية والجهاز الاقليمي العربي لمحو الامية .

٢١ ــ نظرا لاهمية الدور الذى تقوم به أجهزة الاعلام فى تعبئة الرأى العام وحفز الهمم لمساندة المشروعات العامة ، فان الاجتماع يوصى البلاد العربية بحشد جهود الصحافة والاذاعة والتليفزيون وغيرها من وسائل الاعلام بالدعوة للحملة ومعاونتها فى بلوغ أهدافها .

٢٢ ــ رغبة فى مساعدة الدولة على توفير مزيد من الاموال اللازمة للعمل فى محو الامية ، وتمكينا للهيئات والجمعيات الاهلية والمنظمات الشعبية والنقابات المهنية والعمالية وسائر المواطنين من المساهمة فى الحملة لمحو الامية ، فان الاجتماع يوصى بدراسة واستخدام جميع الوسائل التى تمكن الافراد والجماعات من التبرع لهـا والمساهمة فى نفقاتها بجهودهم وأموالهم .

كذلك يوصى الاجتمـاع بأن تنظر الدولة فى بعض الوسـائل المساعدة فى جمع الاموال للحملة مثل اصدار طابع بريد تذكارى بمناسـبة بدء الحملة ، أو فرض ضريبـة مؤقتة على الملاهى فى أسبوع الحملة أو غير ذلك من الوسائل .

(ب) توصيات خاصة بالامانة العامة لجامعة الدول العربية :

٢٣ ــ يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعـة الدول العربية بتوجيـه أجهزتها الثقافية والاعلامية الى مسـاندة الحملة العربيـة لمحو الامية فى جميع مراحلها .

٢٤ ــ نصت التوصية رقم ٩٧ من توصيـات المؤتمر الاقليمى لتخطيط وتنظيم برامج محو الامية فى العالم العربى الذى عقد فى الاسكندرية فى المدة من ١٠ ــ ١٨ أكتوبر ١٩٦٤ على « انشاء جهـاز خاص لمحو الامية فى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المنبثقة عن جامعة الدول العربية » .

ونظرا لعدم قيام هذه المنظمة حتى الآن ، والى أن تقوم ، فان الاجتماع يوصى الامانة العامة للجامعة بالمبادرة بعرض المشروع الذى أقره الاجتماع الحالى خاصا بانشاء هذا الجهاز وبانشـاء الصندوق العربى المشترك لمحو الامية على اول دورة لمجلس جامعة الدول العربية ، حتى يتسنى لذلك الجهاز القيام بالمهام المسندة اليه فى تعضيد الحملة العربية لمحو الامية .

٢٥ ــ فيما يتعلق بجمع حصيلة الصندوق العربى المشترك الخاص بمحو الامية وايداعها يوصى الاجتماع الامانة العـامة لجامعـة الدول العربية ، بمجرد موافقة مجلس جامعة الدول العربية فى دورته المقبلة على مشروع الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية والصندوق العربى المشترك لمحو الامية بالمبادرة الى مطالبة حكومات الدول العربية بتسـديد حصصها فى هـذين المشروعين وتأمل أن يتم التسديد قبل أول نوفمبر ١٩٦٥ ، وهو موعد بدء الحملة العربية لمحو الامية ، على أن تودع هذه الحصص لدى الامانة العامة لجامعة الدول العربية الى حين تشكيل واضطلاع الجهاز الاقليمى العربى فى المدى القريب بواجباته .

٢٦ – فيما يتعلق بانماء حصيلة الصندوق العربي المشترك الخاص بمحو الامية يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعة الدول العربية بما يلى :

(أ) القيام بكافة الاتصالات بالبلاد العربية المنتجة للبترول للحصول منها على تبرعات فعالة للصندوق العربي المشترك لمحو الامية وذلك دعما لهذا الصندوق وتمكينا له من أداء رسالته .

(ب) اتخاذ ما يلزم للاتصال بالهيئات والمنظمات الدولية التى تتصل اهدافها بتعليم الكبار مثل هيئة اليونسكو ، وهيئة العمل الدولية ، والاتحاد الدولى لجمعيات الهلال والصليب الاحمر ومنظمة الزراعة والاغذية ، ومنظمة الصحة العالمية وغيرها ، واطلاع هذه المنظمات على أهداف الحملة العربية لمحو الامية ومناشدتها المساهمة فى تمويل الصندوق العربى المشترك لمحو الامية سواء بالمساعدات الفنية والعينية أو بالمساعدات المادية .

(جـ) الاتصال بالحكومات العربية (الاعضاء وغير الاعضاء فى جامعة الدول العربية) لاقامة أسبوع عربى فى البلاد العربية لجمع تبرعات الشركات والمؤسسات والهيئات والجمعيات والافراد فى هذه البلاد لصالح الصندوق العربى المشترك الخاص بمحو الامية ، على أن يستعان بوسائل الاعلام المختلفة فى كل دولة عربية فىالتوعية بأهداف هذا الاسبوع ، ومن ذلك – على سبيل المثال – قيام كل دولة عربية باصدار طابع بريدى تذكارى وشارات بمناسبة بدء الحملة العربية لمحو الامية على أن تخصص كل دولة حصيلة بيع الشارات لصالح الصندوق .

وتوصى اللجنة بأن يبدأ هذا الاسبوع خلال شهر نوفمبر سنة ١٩٦٥ وهو موعد اعلان بدء الحملة المشار اليها .

وعلى كل دولة عربية أن تقوم بتشكيل لجنة خاصة للاشراف على تنظيم هذا الاسبوع داخل حدودها .

(د) الاتصال بالدول الاعضاء وغير الاعضاء من البلاد العربية ، للقيام بجمع التبرعات والهبات بالوسائل التىتراها مناسبة لصالح الصندوق العربى المشترك الخاص بمحو الامية ، ومن ذلك اصدار طوابع خيرية على تذاكر السينما والمسارح وتذاكر السفر بأنواعها والمعاملات الرسمية .

(هـ) الاتصال بالدول العربية الاعضاء ، للنظر فى تحصيل مبلغ خمسة دولارات أو مايعادلها ، وهى نفقات محو الامية لفرد واحد ، من كل شخص يتقدم لاداء فريضة الحج ، وذلك لصالح الصندوق العربى المشترك لمحو الامية .

(و) ورغبة فى دعم حصيلة الصندوق العربى المشترك لمحو الامية تقوم الامانة العامة لجامعة الدول العربية بتشكيل لجنة من خبراء فى مكافحة الامية والشئون المالية لدراسة وسائل تنظيم جمع حصيلة الصندوق المشار اليه من التبرعات

والهبات والمعونات وكيفية انماء هـذه الحصيلة ، على أن تسترشد هذه اللجنة بما جاء فى الفقرات أ ، ب ، جـ ، د ، هـ الواردة فيما سبق ، ويرفق تقرير هـذه اللجنة ومقترحاتها بمشروع إنشاء الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية والصندوق العربى المشترك الخاص بمحو الامية عند عرضه على مجلس جامعة الدول العربية فى دورته المقبلة على أن تنجز اللجنة مهمتها قبل موعد انعقاد مؤتمر الملوك والرؤساء العرب .

٢٧ ــ يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعة الدول العربية بأن تسعى الى تجميع البيانات عن حاجات البلاد العربية فى ميدان محو الامية ، تلك الحاجات المبينة فى التوصية رقم ١٤ من توصيات هذا الاجتماع ، وتنسيق هذه الحاجات وترتيبها ، وعرضها على الجهات المختصة تمهيدا للنظر فى اجابتها .

٢٨ ــ يوصى الاجتماع الامانة العامة لجامعة الدول العربية بطبع الكتيبات الخاصة بمخططات الدول العربية والقوانين واللوائح المنظمة لمكافحة الامية ودليل الاستفادة من المنظمات الدولية والاقليمية وتوزيعها على البلاد العربية ، وذلك بعد أن يقوم مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى فى سرس الليان باعدادها للطبع .

٢٩ ــ يطالب الاجتماع الامانة العامة بايفاد بعثة لاجراء مسح ثقافى فى اليمن والتقدم للدول العربية بمقترحات عملية للتغلب على مشكلة الامية فى هذه البلاد .

(جـ) توصيات خاصة بمنظمة الامم المتحدة للثقافة والتربية والعلوم ((اليونسكو)) :

٣٠ ــ يقدر الاجتماع ما عرضته منظمة اليونسكو من استعداد لتقديم المعونة الفنية والخدمات الاستشارية فى مختلف مجالات العمل فى محو الامية فى البلاد العربية ، ويأمل الاجتماع أن تقوم منظمة اليونسكو بتقديم هذه المساعدات الى البلاد العربية التى تطلبها.
ويلفت الاجتماع النظر الى ما سبق أن قرره مؤتمر محو الامية (أكتوبر سنة ١٩٦٤ بالاسكندرية) وما وافق عليه الاجتماع الحالى من تفضيل ارسال الخبراء من العرب .

٣١ ــ يناشد الاجتماع منظمة اليونسكو أن تبذل أقصى جهدها فى السعى لدى الدول والمؤسسات الاجنبية للحصول على مساعدات عينية كالمطابع والورق والاجهزة والادوات التعليمية والمنح الدراسية للبلاد العربية وللجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية .

٣٢ ــ يناشد الاجتماع منظمة اليونسكو تنفيذ ما وعدت به من السعى لدى البلاد الاجنبية والمنظمات الدولية المختلفة كالصندوق الخاص ومجلس المساعدة الفنية والبنك الدولى والوكالات المتخصصة ، وغيرها من المصادر الدولية والاهلية ، لتقديم المعونة المادية والمالية الى البلاد العربية والى الصندوق العربى المشترك لمحو الامية .

٣٣ ــ يوصى الاجتماع منظمة اليونسكو بالعناية المستمرة الجادة بحل

مشكلة الامية بين اللاجئين الفلسطينيين بالتعاون مع وكالة الآغاثة (الاونروا) وغيرها من المنظمات الدولية .

٣٤ ـ يوصي الاجتماع منظمة اليونسكو بدعم مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان ومركز تدريب القادة ببيروت ، وتزويدهما بالامكانيات المادية والبشرية التى تساعدهما على مواجهة التوسع الذى تتطلبه حملة محو الامية فى البلاد العربية ، فى نواحى التدريب على اختلاف مستوياته وانتاج المواد التعليمية النموذجية والبحث والتوثيق وتبادل المعلومات .

٣٥ ـ يوصي الاجتماع منظمة اليونسكو بالاستمرار فى النشاط الذى تقوم به حاليا فى معاونة البلاد العربية فى تعليم الكبار ومحو الامية ، ونشر المعلومات الخاصة بمشروعات تلك الدول وانجازاتها على المستوى العالمى .

٣٦ ـ يوصي الاجتماع منظمة اليونسكو بأن توفد ممثلا لها أو أكثر يعاون اللجنة التى تؤلفها الامانة العامة لجامعة الدول العربية لوضع اللائحة المالية الخاصة بالصندوق العربى المشترك لمحو الامية .

٣٧ ـ يوصي الاجتماع مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان ومركز تدريب القادة ببيروت أن يقوما بتدريب عدد أكبر من مبعوثى البلاد العربية وتنويع برامج التدريب فيهما لمواجهة مختلف حاجات العمل فى محو الامية .

٣٨ ـ يوصي الاجتماع مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان بايفاد فرق متنقلة فى البلاد العربية للمساهمة فى تقديم الاستشارات وتدريب العاملين فى محو الامية وتعليم الكبار ، والقيام بالدراسات الميدانية اللازمة .

٣٩ ـ يوصي الاجتماع أن يقوم مركز سرس الليان بمساعدة البلاد العربية فى اعداد الكتب والمواد التعليمية وبرامج التعليم الذاتى وطرق استخدام الراديو والتليفزيون فى محو الامية .

٤٠ ـ يوصي الاجتماع أن يقوم مركز سرس الليان باعداد ثلاثة كتب يضم أولها مخططات الدول العربية لمكافحة الامية ، وثانيها القوانين واللوائح المنظمة للمكافحة ، وثالثها وظائف المنظمات الدولية والاقليمية وطرق ووسائل الاستفادة منها فى مكافحة الامية ، على أن تقدم هذه الكتب الى الامانة العامة لجامعة الدول العربية لطبعها وتوزيعها .

٤١ ـ يوصي الاجتماع بأن يقوم مركز سرس الليان باعداد دليل فى طرق تعليم الكبار ومحو الامية يسترشد به المعلمون على أن يكون طبعه فى موعد غايته أول نوفمبر سنة ١٩٦٥ .

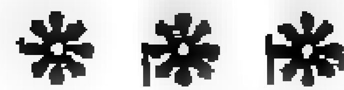
٤٢ — يوصى الاجتماع بأن يقوم كل من مركز سرس الليان ومركز بيروت باعداد نشرة دورية بالخدمات التى يقدمها الى البلاد العربية فى مجالات التدريب والبحوث وانتاج المواد التعليمية والخدمات الاستشارية والتوثيق ، وتوزيعها على البلاد العربية حتى يتسنى لها تعرف انواع النشاط التى يمكنها الانتفاع بها من خدمات هذا المركز .

٤٣ — يوصى الاجتماع مركز سرس الليان بالعمل على جمع ٢٠ نسخة من الكتب والمطبوعات الخاصة بمحو الامية وتعليم الكبار التى تصدر فى البلاد العربية وتوزيعها على بقية هذه البلاد وعلى الادارة الثقافية بالامانة العامة لجامعة الدول العربية .

٤٤ — يوصى الاجتماع منظمة اليونسكو ومركزى سرس الليان وبيروت بمساندة الحملة العربية لمحو الامية فى الدعوة لها وتسجيل خطواتها ومتابعة انجازاتهاو تعريف العالم بمقاصدها ونتائجها .

قرار

نظرا لاقتراب الموعد المحدد لبدء الحملة العربية لمحو الامية ونظرا الى الحاجة الشديدة الى تنفيذ توصيات هذا الاجتماع فى وقت قصير وبدفع قوى ، فقد قرر المجتمعون اختيار السيد/ محمد على حافظ الرئيس العام للاجتماع ورئيس المؤتمر الاقليمى لتخطيط وتنظيم برامج محو الامية فى البلاد العربية الذى عقد بالاسكندرية فى أكتوبر سنة ١٩٦٤ مفوضا عاما للاتصال بالامانة العامة لجامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو والبلاد العربية والجهات المعنية المختلفة لمتابعة التوصيات وتنسيق الاستعدادات للحملة ، وذلك حتى يتم انشاء الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية والصندوق العربى المشترك .



الملاحق

ملحق رقم ١

مشروع انشاء الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية

توافق الدول العربية على انشاء جهاز لمحو الامية فى البلاد العربية يسمى « الجهاز الاقليمى العربى لمحو الامية » ، وتشرف عليه الامانة العامة لجامعة الدول العربية ، ويكون مقره الامانة العامة لجامعة الدول العربية .

اهدافه

(أ) العمل على القضاء على الامية فى البلاد العربية فى مدة اقصاها خمس عشرة سنة .

(ب) التخطيط لمحو الامية على مستوى الوطن العربى .

(جـ) التنسيق بين خطط محو الامية فى البلاد العربية ، والتشريعات التى تضعها لهذا الغرض .

(د) متابعة تنفيذ التوصيات والقرارات التى تصدرها المؤتمرات والاجتماعات العربية بشأن محو الامية فى البلاد العربية .

(هـ) تبادل الخبرات والوثائق والمعلومات بين الدول العربية ، فى هذا الميدان .

(و) العمل على توفير الخبراء والاحتياجات الفنية لتنفيذ خطط مكافحة الامية .

(ز) القيام بجميع عمليات النشر والتوثيق اللازمة لتقويم أعمال مكافحة الامية ومتابعتها ، وللتوعية بها .

(ح) الاشراف على جمع وانفاق الاموال المخصصة لمكافحة الامية على الصعيد العربى الاقليمى .

(ط) عمل الدراسات والتجارب والبحوث الخاصة بمحو الامية فى البلاد العربية وما يتطلبه ذلك من انشاء مراكز نموذجية ومراكز لاعداد القادة والخبراء فى هذا المجال .

وفى سبيل تحقيق هذه الاهداف يقوم الجهاز بالدعوة الى عقد مؤتمرات دورية للمسئولين والمهتمين بمحو الامية فى البلاد العربية .

كما يقوم بالاستعانة بالهيئات والمنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو وهيئة العمل الدولية ومنظمة الاغذية والزراعة وغيرها .

كذلك يتعاون الجهاز مع الأجهزة والمؤسسات الأقليمية العاملة فى ميدان التربية والتعليم وغيره من الميادين المعنية مثل مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان ، والمركز الأقليمى للتخطيط التربوى وتكوين القيادات العليا فى بيروت ، وكليات التربية والتعليم والمعاهد المتخصصة فى هذا الميدان فى البلاد العربية . والتجارب التى تقوم بها اليونسكو ضمن الحملة العالمية لمحو الامية فى البلاد التى تختار لذلك .

يتكون الجهاز الأقليمى العربى لمحو الأمية على النحو التالى :

(أ) **مجلس أعلى :** وظيفته الاشراف على ادارة الجهاز ، ورسم السياسية العامة لمحو الامية فى البلاد العربية ، ووضع البرامج التنفيذية التى تحقق اهداف الجهاز ، واقرار الميزانية الخاصة بالجهاز واوجه الصرف منها ومن الصندوق العربى المشترك .

ويتألف المجلس من ممثل لكل دولة من الدول العربية ، ومن الامين العام المساعد للشئون الثقافية ومن رئيس اللجنة الثقافية الدائمة بجامعة الدول العربية ومن ممثل مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان .

ويجوز اشتراك البلاد العربية غير الاعضاء فى الجامعة فى اجتماعات هذا المجلس بمراقبين ويجتمع المجلس مرتين فى العام ويتولى رئيس الجهاز اعمال السكرتارية العامة .

(ب) **رئيس** من رجال التربية العرب ، يكون من المهتمين بتعليم الكبار ومحو الامية ، ويقوم هو ومساعدوه بتنفيذ ومتابعة القرارات والتوصيات التى يعهد الى الجهاز القيام بها . كما يقوم بالتعرف على حاجات البلاد العربية فى هذا الميدان ، ووضع المشروعات المتعلقة بها ، وعرضها على المجلس . كذلك يتولى وضع مشروع ميزانية الجهاز وأوجه الصرف من الصندوق العربى المشترك لمحو الامية وعرضها على المجلس ..... الخ .

(جـ) **مساعدان للرئيس :** أحدهما فنى متخصص فى التربية وله قدرات واسعة فى محو الأمية ، والثانى خبير فى الشئون المالية والادارية . ويرأس المساعد الفنى القسم الفنى بالجهاز ، وينظم القسم ويوطد صلاته الفنية فى المؤسسات المحلية والمراكز الاقليمية والهيئات الفنية العالمية ويتخذ المساعد الفنى بالتعاون مع رئيس الجهاز المختص لمحو الامية الاجراءات الضرورية لاستخدام النوع والعدد اللازم من الفنيين والخبراء العرب وغيرهم لضمان سير العمل المشترك على الصعيد العربى الاقليمى .

ويرأس المساعد المالى القسم المالى والادارى الذى يزود بالعدد الكافى من الموظفين المختصين .

(د) يكون للجهاز **شعب فى البلاد العربية** تتعاون مع الاجهزة الوطنية المسئولة طبقا للسياسة العامة التى يقرها الجهاز العربى وفقا للمتطلبات والامكانيات المحلية .

ميزانيته

ميزانية الجهاز مستقلة ، وتمول من الدول الاعضاء فى جامعة الدول العربية حسب نسب انصبتها فى ميزانية الامانة العامة للجامعة .

ملحق رقم (٢)

مشروع

الصندوق العربي المشترك الخاص بمحو الامية

توافق الدول العربيــة على إنشاء صـــندوق عربي مشترك خاص بمحو الامية في البلاد العربية يلحق بالجهاز الاقليمي العربي لمحو الاميــة المشار اليه في ملحق «١» وذلك للانفاق منه على تحقيق أهداف هذا الجهاز.

تمويل الصـــندوق

(ا) تبدأ ميزانية الصندوق في العام الاول لانشائه بمبلغ لا يقل عن ربع مليون جنيه مصري تساهم في دفعه الدول العربية بحسب انصبتها في ميزانية الامانة العامة لجامعة الدول العربية على أن يدفع ربع هذا المبلغ بالجنيه المصري والثلاثة أرباع بالجنيه الاسترليني .

وتزاد هـــذه الميزانية في الســـنوات التالية تبعا لمـــا تقتضـــيه الاحتياجات الفعلية لتحقيق أهداف الجهاز العربي الاقليمي لمحو الاميـــة .

(ب) مساهمات البلاد العربية ـ غير الاعضاء في جامعة الدول العربية ـ بحصص مالية تحدد بالاشتراك مع الجهاز العربي .

(ج) مساهمات المنظمات الدولية كاليونسكو وغيرها .

(د) الهبات والتبرعات والقروض الاهلية وغيرها .

اللائحة الداخلية المالية للجهاز والصندوق

بعد تكوين الجهاز ، يقوم باعداد لائحة مالية تنظم أوجه الصرف في الجهاز نفسه أو فيما يتعلق بصندوق التمويل .

كما يقوم الجهاز باعداد لائحة داخلية لنظام العمل فيه .



ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

Quarterly: November-January-March-May

Editor

AZIZ M. HABIB

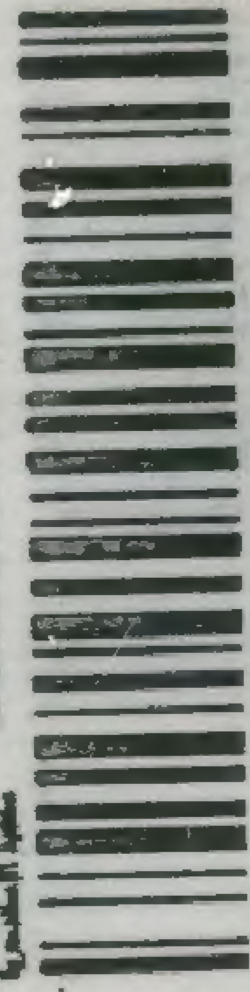
Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director : 13, Liberation Square, Cairo Tel.: 70686	Annual Subscription : P.T. 84 for Members P.T. 60 for the Journal P.T. 40 for Students P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue MAY 1965 Year XVII

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.


Bibliotheca Alexandrina
05336165